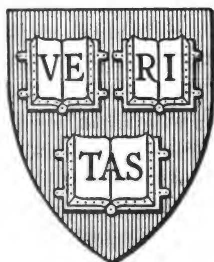

VE RI
TAS



Benjamin Laroche

1. L'Enseignement Universel de M. Jacotot
en présence de l'enseignement universitaire.
Paris 1829.

2. B. Laroche et ---
Défense de la Méthode Jacotot. Réponse
aux articles de journaux, principalement au
Journal des Débats du 13 Décembre 1829.
Paris 1830.

Bailey: 1924

L'ENSEIGNEMENT
UNIVERSEL
DE M. JACOTOT

EN PRÉSENCE

DE L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE;

Par Benjamin Laroche.

Grâce à l'enseignement universel, six mois suffiront désormais pour appendre une langue. L'Uuniversité persistera-t-elle à demander dix ans pour enseigner du latin et un peu de grec.

PRIX : 2 FR., ET 2 FR. 20 C. PAR LA POSTE.

PARIS.

FROMENT, ÉDITEUR,

RUE DAUPHINE, N° 24.

1829.

L'ENSEIGNEMENT
UNIVERSEL
DE M. JACOTOT
EN PRÉSENCE
de l'Enseignement universitaire.

IMPRIMERIE DE FÉLIX LOCQUIN,
RUE NOTRE-DAME DES-VICTOIRES, N° 16.

L'ENSEIGNEMENT UNIVERSEL

OU

MÉTHODE JACOTOT

EN PRÉSENCE

DE L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE.

CHAPITRE PREMIER.

Exposition du système universitaire. Écoles primaires et secondaires. Colléges. Sorbonne.

Une chose qui m'a toujours paru inexplicable, c'est que l'éducation, cette branche si importante de la prospérité publique, soit restée stationnaire au milieu des progrès de toutes les autres. La civilisation, qui s'est cependant beaucoup occupée de cette matière, ne l'a point améliorée. Je dirai plus, l'éducation, au lieu d'avancer, a rétrogradé; elle me semble mieux entendue chez les anciens que chez les modernes. Parmi les premiers, l'éducation morale était comptée pour beaucoup; chez nous elle est à peu près totalement négligée.

L'éducation physique avait reçu dans la gymnas-

tique un vaste développement ; chez nous, ce n'est que depuis un petit nombre d'années que nous avons reconnu là une lacune qu'il importait de remplir. Même observation pour les méthodes d'enseignement. On enseigne encore de nos jours comme au temps d'Aristote, ou peut-être plus mal. Cependant les sciences philosophiques ont fait des progrès ; les facultés de l'homme ont été mieux analysées. Apprendre n'est que mettre en action quelques-unes de ces facultés.

On doit donc s'étonner que l'art d'enseigner n'ait profité en rien de nos progrès philosophiques.

Les nations ont revendiqué leurs droits ; et cependant l'esprit humain est resté l'esclave des méthodes routinières. Tel peuple qui se dit libre croit ne pouvoir apprendre à parler et à penser qu'en se mettant à la discrétion d'une tyrannie enseignante, en sorte que c'est par les portes de l'abrutissement qu'on entre dans le palais de la science.

Justifions ces réflexions sévères, mais qui ne sont que trop méritées.

Examinons l'organisation de notre instruction publique ; pénétrons dans l'intérieur de nos colléges, et de nos institutions de tout genre. Qu'y verrons-nous ? La génération naissante parquée sous le nom d'écoles primaires, d'écoles secondaires, de colléges.

Dans les premières, trois ou quatre années de l'enfance sont employées à la communication imparfaite de la lecture et de l'écriture. Ces faibles résultats cependant n'ont été obtenus qu'en étouffant les germes

précoces de ces jeunes intelligences, qu'en viciant pour toujours peut-être leurs facultés intellectuelles et morales, qu'en détruisant l'œuvre de la nature, qu'en dégradant l'espèce humaine au berceau.

Entrez dans ces écoles d'abrutissement précoce: dans les unes, vous voyez la tyrannie disciplinant l'enfance par les châtimens et la terreur : de pauvres enfans sont là tremblans, les yeux baissés, tenant en main leur alphabet ou leur catéchisme, et maudissant de grand cœur l'un et l'autre. Ainsi on semble avoir voulu rendre haïssables deux choses qu'il fallait avant tout faire aimer : la science et la religion.

Quittons ces lieux. Voyons d'autres écoles. Celles-là contiennent déjà un progrès; mais qu'il est faible encore! Le langage qu'on y parle est plus raisonnable. Cependant toutes les améliorations se sont bornées à soumettre à une règle commune tous les mouvemens de cette masse d'enfans, ou plutôt d'automates. Ils se meuvent ensemble, ils s'arrêtent ensemble. Une voix commande, et le mouvement s'exécute: *Épelez*, et l'on épelle; *tracez*, et l'on trace; *effacez*, et l'on efface; *répétez*, et l'on répète. Jusques-là tout va bien.... Mais on ajoute : *comprenez*, et personne ne comprend. Passons; et sans nous arrêter aux écoles et institutions secondaires qui n'offrent que la répétition et le mélange des abus signalés dans les hautes et basses écoles, arrivons aux colléges. C'est de ces établissemens privilégiés qu'on est fier; on les cite avec éloge; on les montre avec orgueil aux étrangers; on établit pour eux des concours publics et généraux, dans lesquels on les en-

toure de toutes les pompes publiques; on les environne en quelque sorte d'une auréole nationale; c'est pour eux que sont tressées ces couronnes; c'est pour les applaudir que cette foule immense s'est rassemblée; c'est pour célébrer leurs triomphes que cette noble harmonie se fait entendre. Tout cela n'est que la décoration, et j'avoue qu'elle est fort belle. Venons au fait.... Voyons la pièce. Entrons en classe.

Sont-ce là les élèves? comme l'ennui est peint sur leurs figures attristées! ils appartiennent aux premiers bancs, et paraissent attentifs. J'en vois plus loin qui emploient leur temps d'une manière moins ennuyeuse: ils jouent, ils s'amusent, ils prennent du bon temps pour leurs camarades qui s'ennuient: ce sont les paresseux, les indifférens, les retardataires. Ils sont en immense majorité; ce n'est pas sur eux que l'on compte pour les concours; ils le savent bien, et paraissent s'en inquiéter fort peu. Que fait cet homme revêtu d'une longue robe noire, dans cette chaire, du haut de laquelle il s'agite, il gesticule, il crie? C'est le professeur; c'est lui qui est chargé d'ennuyer et d'abrutir quatre heures par jour régulièrement toute cette jeunesse.

Que dit-il donc? car il parle tout seul. Il lit des copies. Il dit que telle chose est bonne, telle autre mauvaise; et l'élève qui l'entend l'oublie aussitôt, car il ne pense pas. Et pourquoi penserait-il? Ne voilà-t-il pas là un homme qui est chargé de penser pour lui? Quand il sera professeur à son tour, alors il pensera pour les autres : jusques-là où est la nécessité?

Allons en Sorbonne. Bon! C'est M. Villemain qui professe. Il explique un auteur, il développe un texte, il fait un discours sur un point de littérature ancienne ou moderne. Pourquoi tous ces frais d'esprit et d'éloquence? Concourt-il pour une chaire supérieure? Ces jeunes gens sont-ils ses juges?—Non, ce sont ses élèves.—Ses élèves! Et qu'apprennent-ils donc de lui?—A être éloquens. Quoi! Ils apprennent à être éloquens en ne desserrant pas les dents, en restant là immobiles comme des thermes; ouvrant de grands yeux, écoutant de grandes phrases qu'ils ne comprennent pas toujours! singulière manière d'apprendre, que d'être là à ne rien faire! Que penseriez-vous d'un cordonnier qui dirait à son apprenti: « Mon ami, assieds-toi là; croise les bras; ne dors pas » surtout, et regarde-moi bien. C'est comme cela que » tu deviendras bon cordonnier. » Cela serait bel et bon; mais cet apprenti-là ne ferait jamais de souliers pour moi! Belle comparaison! me dira-t-on; des souliers et de l'éloquence, quel rapport cela a-t-il?—Plus qu'on ne croit. On apprend à faire des discours en faisant des discours, et des souliers en faisant des souliers. Mais on ne sera de sa vie ni cordonnier ni orateur, en restant cloué sur un banc sans rien faire.

Mais n'anticipons point: nous reviendrons sur cette matière. Voilà donc l'organisation de nos colléges. Là, l'élève, après avoir dormi en cinquième, va dormir en quatrième, puis en troisième, puis en seconde, puis en rhétorique, puis en philosophie, puis dans le monde, puis chez lui. Il aurait aussi bien fait de n'en point sortir. Laissons donc là cette victime de l'abrutis-

sement scolastique, et voyons si c'est là le *nec plus ultrà* de la perfection; voyons s'il n'y a pas moyen de faire mieux, et si les générations sont vouées à perpétuité à subir les conséquences d'un système qui me paraît être le plus sérieux obstacle au perfectionnement de la grande famille sociale. Voyons.



CHAPITRE II.

Exposition des principes de l'enseignement universel. Éducation par soi-même. Égalité des intelligences. Tout est dans tout. Savoir quelque chose, y rapporter tout le reste.

Une bonne méthode serait celle qui ferait précisément le contraire de ce que nous venons de voir; une méthode qui prendrait le contre-pied de la méthode universitaire.

Dans l'état actuel de l'instruction publique, l'élève ne joue qu'un rôle passif; le rôle actif est réservé au maître. Une bonne méthode devrait rendre au contraire le rôle de l'élève actif, et réserver au maître le rôle passif. Maintenant c'est le maître qui agit; l'élève le regarde faire. Ce devrait être à l'élève à agir, au maître à le voir faire. Nous voulons que le maître pense pour les élèves; les élèves au contraire devraient penser seuls et par eux-mêmes.

Il existe une méthode qui fait ce que nous disons là. C'est celle qui est connue sous le nom d'*enseignement universel*, ou d'*émancipation intellectuelle* : ces

deux noms lui conviennent également; elle les mérite évidemment. C'est l'enseignement universel, car elle s'applique à l'enseignement de toutes les connaissances humaines; c'est l'émancipation intellectuelle : car elle émancipe le genre humain de la férule des professeurs; elle affranchit l'esprit humain des entraves que lui imposaient depuis des milliers d'années la routine et le pédantisme. M. Jacotot a la gloire de l'avoir trouvée et proclamée. Voyons en quoi cette méthode consiste, voyons si effectivement elle fait mieux que ce qui l'a précédée; elle commence par établir ce principe :

Que Dieu a formé l'âme humaine capable de s'instruire elle-même.

Et procédant d'après ce principe fondamental, elle ne veut pas que le maître dise à l'élève ce qu'il doit savoir; elle veut que l'élève l'apprenne par lui-même, et sans le secours d'autre que de lui-même. Elle dit à l'élève : *vois*, et quand l'élève a vu, elle lui demande : *qu'as-tu vu?* Mais elle ne lui dit pas ce qu'il a vu, car l'élève qui a vu, sait mieux que personne ce qu'il a vu. Exemple :

Calypso se trouvait malheureuse d'être immortelle.

LA MÉTHODE.

Que vois-tu là?

L'ÉLÈVE.

Que Calypso était immortelle, et qu'elle était malheureuse de l'être.

LA MÉTHODE.

Pourquoi était-elle malheureuse?

L'ÉLÈVE (qui a vu.)

Parce qu'elle ne pouvait se consoler.

LA MÉTHODE.

De quoi?

L'ÉLÈVE.

Du départ d'Ulysse.

LA MÉTHODE.

Que concluez-vous de tout cela?

L'ÉLÈVE.

Que lorsqu'on est séparé de quelqu'un dont on regrette le départ, on est malheureux, et que lorsqu'on est immortel, on se trouve plus malheureux encore, parce qu'on n'aperçoit point le terme où finira ce malheur.

Ainsi, voilà un principe qui renverse d'un coup et de fond en comble tout le système de l'enseignement universitaire.

Comparons un moment la classe émancipée à la classe routinière, et remarquez bien que nous n'avons encore fait qu'un pas, et ce pas a suffi pour tout intervertir, pour nous placer dans un monde nouveau.

Dans chacune des deux classes je vois un maître; mais leurs fonctions ne se ressemblent point. Les élè-

ves des deux classes diffèrent aussi d'une manière essentielle.

Dans la classe universitaire, les élèves bâillent; le professeur pérore.

Dans la classe émancipée, les élèves parlent, pensent et agissent; le maître examine et écoute.

Le professeur universitaire débite emphatiquement sa marchandise long-temps préparée à l'avance, à un auditoire dans lequel ne se trouve peut-être pas un chaland.

Le professeur émancipateur assiste à un marché dans lequel chacun apporte librement ses produits.

L'un dit à ses élèves : « Écoutez-moi bien, je vais » vous dire ce qu'il vous faut dire, ce qu'il vous faut » penser, ce qu'il vous faut faire. Et l'élève, s'en repo- » sant entièrement sur lui, prend le parti de dormir, et » fait bien. » L'autre se borne à dire : « Que dites-vous ? » Que pensez-vous? Que faites-vous? » Et il ajoute : » Voyez! Que voyez-vous? » Et l'élève qui sait que s'il ne voit pas, personne n'est disposé à voir pour ui, l'élève, dis-je, regarde et voit, et dit ce qu'il a vu. Voilà donc d'un côté une classe vivante et animée, où chacun, ne comptant que sur soi, se dit : « Aide-toi, » je t'aiderai. » D'autre part, une classe morte ou endormie qui ne parle pas, parce que le professeur parle tout seul, qui ne pense pas, parce qu'elle a là un professeur qui pense pour elle.

Remarquez, s'il vous plaît, ce contraste, et continuons.

La méthode universitaire parque les intelligences

comme les despotes parquent les nations. Elle admet au sanctuaire de la science un petit nombre d'êtres privilégiés; les autres, elle les repousse comme atteints et convaincus d'incapacité.

La méthode émancipatrice proclame que

Toutes les intelligences sont égales.

Par-là, elle relève le désespoir abattu; elle arrache des mains de l'orgueil l'arme toujours si redoutable du mépris; elle rend à la nature humaine sa dignité et sa grandeur; elle proteste contre l'aristocratie du talent et du génie. Elle fait une large part à l'empire toujours si grand des circonstances : les infirmes exceptés, elle n'en fait aucune à l'organisation primitive. Le reste, elle en fait l'apanage du travail et de la volonté persévérante.

Elle ne dit point comme l'ancienne école :

Fiunt oratores, nascuntur poetæ.

Elle dit sans hésiter :

Fiunt oratores, fiunt poetæ.

Voyons sur l'ensemble de la classe le résultat de ce second principe.

Classe universitaire.

Quels sont ces élèves assis aux premiers bancs, sur lesquels toute l'attention du professeur se dirige? Leurs copies sont les seules qu'il lise, leurs devoirs, les seuls qu'il corrige, leur attention, la seule qu'il ambitionne. Eux seuls récitent des leçons; eux seuls lui répètent, pour l'oublier bientôt, ce qu'il leur a répété cent

fois. C'est le banc des élèves privilégiés. Ce sont eu: qui doivent soutenir au concours l'honneur du dra peau; eux seuls doivent faire triompher le professeu: et briller la classe.

Et cette foule d'élèves qui remplissent tous les autres bancs, et dont la distraction et l'insouciance annoncent le peu d'intérêt qu'ils prennent à des choses qui en effet ne les regardent pas? Ce sont les intelligences communes et irrévocablement condamnées à languir obscurément dans les limbes classiques, à végéter de banc en banc, de classe en classe, et à quitter le collége plus sottes, plus ignorantes qu'elles n'y étaient entrées (1).

(1) Nous ne pouvons nous empêcher de rapporter ici une anecdote dont nous garantissons l'authenticité, et qui prouvera la justesse de nos assertions :

Un professeur du collége Louis-le-Grand recevait régulièrement chaque jour, parmi les copies de ses élèves, un devoir portant un nom supposé, et rempli à dessein des fautes les plus grossières. Le pseudonyme avait soin d'ecrire en tête de sa copie ces mots : *Je desire être lu.* Obtempérant à ce desir, le professeur, sans chercher à connaître l'auteur du devoir, passait le temps précieux de ses leçons à commenter cette copie imaginaire, et qui devenait pour le reste de la classe un sujet intarissable d'amusement. La fin de l'année scolastique put seule mettre un terme à cet abus. Et c'est pourtant d'un tel système qui forcément amène ces ridicules résultats, qu'un professeur de ce même collége vient de se constituer le défenseur officiel dans un discours qu'il a prononcé à la dernière distribution des prix. Il a fait son métier. *Ab uno disce omnes !*

Voyons maintenant la classe ÉMANCIPATRICE.

Ici tout agit, tout est en mouvement; nul ne reste étranger à l'impulsion commune. Le vaincu de la veille est le vainqueur d'aujourd'hui : nul n'abandonne son bouclier; tous savent qu'ils sont égaux en intelligence, et que s'ils diffèrent, ce ne peut être que dans l'intensité de la volonté et de la persévérance. Or, il est si commode de trouver à la paresse une excuse toute prête, en disant : « Je n'ai point l'intelligence nécessaire! » Mais il serait si dur, si humiliant de s'avouer et d'avouer à autrui qu'on n'a pas la volonté, la persévérance nécessaire!

On vous objectera les grands hommes dans tous les genres; on vous demandera si vous vous croyez égal en intelligence à Voltaire, à Corneille, à Bossuet, à Newton. Laissez dire ces gens-là, et demandez-leur si Voltaire eût composé la *Henriade* et *Zaïre* sur les genoux de sa nourrice; si Corneille eût écrit Cinna le jour où lui vint sa première dent; si Bossuet, le jour où il put dire *papa*, eût improvisé l'oraison funèbre de Condé; et si le jour où, pour la première fois, les yeux de Newton s'ouvrirent à la lumière, Newton eût pu faire la théorie de la lumière et trouver la loi de l'attraction. Quand vous direz cela, on vous rira au nez; mais on se gardera bien de vous répondre. Laissez rire, et répétez toujours :

Les intelligences sont égales.

Nous avançons, nous avons fait deux pas. Voyons

à quelle distance nous sommes déjà du système universitaire.

Deux idées, c'est bien peu cependant! Oui, mais sur combien d'idées générales, de lois fondamentales, pensez-vous que roule tout le système de l'univers? Sur deux ou trois peut-être. Or, l'enseignement universel, tout universel qu'il est, n'est pas encore l'univers.

Passons donc outre.

Tout est dans tout, dit la méthode; et ce mot qui a excité tant de rumeurs, ce mot renferme un des principes les plus féconds en conséquences dans la grande question de l'enseignement. C'est là encore qu'il faut mettre en présence la méthode universitaire et la méthode naturelle ou émancipatrice. Mais auparavant apprécions à leur juste valeur quelques-unes des objections auxquelles a donné lieu ce principe.

Non, tout n'est pas dans tout, a-t-on dit; car qui dit tout, n'exclut rien : le contenu est dans le contenant, le vin est dans la bouteille; mais l'univers n'est point dans l'univers, pas plus que la bouteille n'est dans la bouteille.

Reconnaissons ici l'impuissance des langues à exprimer toutes les idées. Quand le fondateur de l'enseignement universel a dit : *Tout est dans tout*, il n'a fait que répéter un adage déjà connu; il n'a point cru devoir changer les termes qui l'exprimaient. *Ne tordons point les mots*, *pour en exprimer uue sottise*. Ces mots, *tout est dans tout*, répondent à ceux-ci, *tout se tient dans le monde*, *tout se lie dans la nature*. Il est possible qu'en analysant ces mots *tout se tient*, on y trouve

une absurdité, comme on a prétendu en trouver une dans *tout est dans tout*. A qui la faute? aux langues, et non aux hommes qui les parlent.

En définitive, ces mots, *tout est dans tout*, n'expriment rien de nouveau; ils ne font que proclamer un fait depuis long-temps reconnu : c'est que toutes les parties du monde physique et intellectuel sont liées entre elles par la chaîne des analogies; c'est qu'il n'est pas une idée qui, par quelque point, ne touche à toutes les autres, et ne puisse en réveiller le souvenir.

Quoi! me dira-t-on, vous trouvez de l'analogie entre une fourmi et un éléphant! Je réponds : « La » même puissance qui créa l'éléphant a aussi créé la » fourmi, » et le rapport des contrastes est établi. « Mais » entre le soleil et le grain de sable, » ajoutera-t-on, » quelle analogie trouverez-vous? » Je rappelle alors

> Celui qui dans les cieux a semé la lumière,
> Ainsi que dans nos champs il sème la poussière.

Et j'ajoute que le soleil et le grain de sable sont égaux aux yeux du grand Être, car ils lui ont autant coûté.

Appliquons ce grand principe, *tout est dans tout*, à l'enseignement. Nous en déduirons cet autre principe :

Apprenez quelque chose, et rapportez-y tout le reste.

Ici on m'arrête encore, et on me dit :

« Vous prétendez tout expliquer par le premier livre que vous mettez entre les mains de vos enfans. *Télémaque* est votre Alcoran; M. Azaïs vous dirait que *Télémaque* est pour vous l'explication universelle.

Quand votre élève saura son *Télémaque*, il ne saura que *Télémaque*. Quand il répéterait jusqu'à la fin du monde : « Calypso ne pouvait se consoler du départ » d'Ulysse, » quetrouvera-t-il là-dedans ? Y trouvera-t-il l'*Iliade* et l'*Odyssée* ?

Un enfant de huit ans, élève de l'enseignement universel, fait en ce moment un exercice conforme à notre méthode, et voici ce qu'il dit :

« Ulysse ne pouvait se consoler d'être éloigné de sa » chère Ithaque, et de Pénélope sa femme. Dans sa » douleur, etc...... » Et voilà l'*Odyssée*.

Un autre enfant se lève, et dit :

« Achille ne pouvait se consoler de la mort de Pa- » trocle ; dans sa douleur, il se trouvait malheureux de « lui survivre ; sa tente ne résonnait plus des doux sons » de sa lyre ; les guerriers qui le servaient n'osaient » lui parler : il se promenait seul. Mais, loin de modé- » rer sa douleur, les lieux qu'il parcourait ne faisaient » que lui rappeler le triste souvenir de Patrocle, qu'il » y avait vu tant de fois auprès de lui. Tantôt il de- » meurait immobile sur le rivage de la mer, qu'il arro- » sait de ses larmes ; tantôt il tournait douloureuse- » ment ses regards vers cette partie du camp où Pa- » trocle, revêtu de ses brillantes armes, et partant » pour combattre Hector, avait disparu à ses yeux. » Et voilà l'*Iliade* dans le premier paragraphe de *Télémaque*.

Télémaque est le livre adopté par l'enseignement universel. Tout autre livre eût pu le remplacer. Il se-

rait inutile de dire aux admirateurs de *Télémaque* pourquoi *Télémaque* a été préféré, et à ses détracteurs, plus inutile encore.

Toutefois, si un style élégant, une morale pure, un récit varié et intéressant, une éloquence douce et vertueuse, sont des qualités précieuses dans le premier livre remis aux mains de l'enfance, le choix de *Télémaque* est justifié. Ainsi l'enfant devra tout à *Télémaque :*

La lecture, car c'est dans *Télémaque* qu'il apprendra à lire.

L'écriture, car c'est le texte de *Télémaque* que reproduira sa plume.

La langue maternelle, car c'est dans *Télémaque* que seront pris tous ses exercices : la grammaire, la morale, la logique, l'éloquence, tout en un mot; car tout se trouve dans *Télémaque*, comme dans tout autre livre. *Tout est dans tout.*



CHAPITRE III.

Application de l'Enseignement universel aux diverses branches d'enseignement. Instruction aux mères.

Après avoir établi ces grands principes qui servent de base à tout le système, déduisons-en les conséquences; faisons-en l'application à la pratique; et, pour mieux faire ressortir la différence qui existe entre l'enseignement universitaire et l'enseignement universel, mettons-les tous deux en présence.

Commençons par le commencement.

L'enfant est né, et à peine ses yeux se sont-ils ouverts à la lumière, qu'il fait de l'enseignement universel.... En effet, il voit.... Bientôt il apprend à comparer ce qu'il voit à ce qu'il a vu; il établit des rapports; il entend des sons, il les imite; il cherche à les interpréter, il y réussit; il balbutie, puis il parle, et toujours par le grand principe de l'enseignement universel. *Il s'instruit lui-même; il apprend quelque chose; il y rapporte tout le reste; il voit, compare, juge et retient.* Allez le mettre à l'enseignement universitaire, si vous pouvez. Vous n'avez garde. Vous laissez agir la nature, la nature et sa mère; et ces deux guides admirables

sont bien supérieurs à vos bonnets carrés, voire même à vos hermines.

Aurore de la vie, âge heureux de la première enfance! vous échappez, par votre faiblesse même, à la férule abrutissante, et vous vous réfugiez dans le sein d'une mère. Cependant les premières années se sont écoulées. Il faut apprendre à lire, à écrire. Les douleurs vont commencer. Le pédantisme réclame sa proie; il faut la lui abandonner. La mère va livrer son fils aux tyrans qui doivent l'abrutir. Ici l'enseignement universel expire; celui de l'Université commence. On sait comme il procède; on sait les pleurs qu'il fait verser, le temps qu'il fait perdre. On le sait; ne le redisons pas, et revenons à l'enseignement universel que l'enfant n'aurait pas dû quitter.

Tendre mère, calme-toi; ton fils ni ta fille ne s'éloigneront point de tes regards vigilans; tu peux les instruire toi-même. Continue seulement l'enseignement universel que la nature et ton cœur t'avaient déjà indiqué. Prends *Télémaque*; ne crains rien; *Télémaque* est le livre de l'enfance, comme il est le livre de l'âge mûr. Toutes les idées que renferme *Télémaque* sont en germe dans l'âme tendre de ton enfant; le temps les développera. Lis devant lui, lis. Ton enfant ne connaît ni Calypso ni Ulysse; mais il apprendra à les connaître, comme il a appris à connaître les compagnons de ses jeux enfantins. Il lui est arrivé de ne pouvoir se consoler du départ de sa mère, et il comprendra que Calypso ne puisse se consoler du départ d'Ulysse.

Lis donc : *Calypso*, et que ton enfant répète : *Calypso.*

Fais-le-lui voir.

Continue : *Calypso ne*, et qu'il répète après toi : *Calypso ne.*

Calypso ne pouvait; qu'il répète : *Calypso ne pouvait.*

Calypso ne pouvait se,

Calypso ne pouvait se consoler.

Et que ton enfant répète encore ces mots. Alors, montre-lui *Calypso*, puis *ne*, puis *pouvait*, puis *se*, puis *consoler.*

Demande-lui en quoi ces mots diffèrent. Assure-toi qu'il distingue chacun d'eux de tous les autres. Fais répéter le tout, et ton enfant va dire sans hésiter :

Calypso ne pouvait se consoler.

Embrasse-le, cet enfant chéri; il sait lire une ligne, et il l'a appris de toi, et à ta première leçon. Entends-tu ton cœur maternel qui bat d'aise et de joie !

Ce que tu as fait aujourd'hui, tu le feras demain, après demain; tu ajouteras une ligne à une ligne, puis deux lignes à ces deux premières lignes; puis quatre, puis huit, puis seize, ayant toujours soin de faire chaque fois répéter le tout; et tu verras ton fils distinguer chacun des mots de ces seize lignes, comme il distingue une forme d'une autre, une couleur d'une autre.

L'enfant ne confond point une chaise avec une table : pourquoi confondrait-il *se* et *ne*, *consolait* et *Calypso ?*

Tendre mère, laisse dire ceux qui souriront de tes

efforts, et continue l'œuvre que tu as entreprise; continue, tu en seras amplement récompensée.

Bon! ton fils distingue un mot d'un autre : fais-lui alors distinguer un son ou syllabe d'un autre son ou syllabe ; que dans Calypso, il distingue *ca* de *lyp*, *lyp* de *so*, et réciproquement. Demande-lui la dernière syllabe de *Calypso*, puis la première, puis la seconde; fais le même exercice sur chacun des mots que l'enfant a déjà appris à distinguer.

Ce que tu as fait pour les syllabes, fais-le pour les lettres. Tu vois, ton enfant a appris des mots, puis des syllabes, puis des lettres. Laisse les abrutissans, avec leur alphabet ; laisse-les épeler péniblement en un an ce que ton fils a appris à lire couramment en huit jours; et bénis l'enseignement universel, qui n'est autre chose que la méthode maternelle, c'est-à-dire la méthode par excellence.

Maintenant, ce que ton fils a appris à lire, il faut qu'il apprenne à l'écrire. Donne-lui de l'encre, du papier, une plume; laisse-le se placer comme il l'entendra : il finira bien par trouver la manière la plus commode. Si tu veux lui abréger ces premiers tâtonnemens, mets-toi à ton secrétaire; écris une lettre, mais une lettre véritable; ne trompe pas ton enfant, même dans un but louable. Ton enfant t'observe; il te demande comment il doit tenir sa plume. Réponds lui : « Tu vois comme je la tiens : tiens-la autrement, » si cela t'est plus commode. »

L'enfant est imitateur, il t'imitera; il tiendra sa plume comme toi, se placera comme toi. Tu mettras devant

lui le mot *Calypso* écrit à la main. L'enfant copiera, d'abord mal, puis mieux, puis bien. Alors, mets-lui sous les yeux la première ligne. Quand cette première ligne sera bien écrite, ton enfant saura écrire.

Surtout ne le raye point; ne fais point usage de tous ces secours factices dont bientôt l'enfant ne pourrait plus se passer; laisse-le dessiner ses lettres les unes après les autres, les aligner, les arranger à sa manière, toujours en se rapprochant le plus possible de son modèle.

Que sa première ligne soit en fin : il écrira en gros plus tard. Laisse gronder les universitaires, et suis avec confiance l'enseignement universel.

Que ton enfant sache écrire une première ligne en fin, et qu'il y rapporte toutes celles qu'il écrira. *Tout est dans tout :* l'art d'écrire tout entier est dans cette première ligne correctement écrite.

Maintenant, si tu veux te récréer un moment, viens avec moi dans une classe élémentaire abrutissante; mais n'y conduis pas ton fils : le spectacle du mal n'est jamais bon; et les Spartiates avaient tort d'apprendre à leurs enfans ce que c'était que l'ivresse, en leur faisant voir des esclaves ivres.

Nous voilà dans la classe d'écriture. On dirait d'une immense manufacture. Voilà des règles, des crayons pour tracer. Que d'embarras! que d'apprêts! on se croirait à l'exercice des recrues. *La tête droite! le haut du corps en avant! le coude rapproché du corps! Tenez mieux votre plume! Vous prenez trop d'encre!* Et l'enfant, étourdi de tant de préceptes, ne sait à quel

saint se vouer, et griffonne au hasard quelques caractères illisibles.

On lui prescrit de tracer d'abord des caractères d'un pouce de hauteur; on l'oblige à faire des jambages, puis des pleins, des déliés. Au bout d'un mois, on arrive aux lettres, puis aux syllabes, puis aux mots, puis aux phrases; toujours le même système, la même routine. C'est un aveugle que l'on guide, sans lui dire où il va, ni par où il passe.

Nous, au contraire, nous disons à notre élève : « Ouvrez bien les yeux, et voyez; comparez, jugez, » imitez. » Et notre élève qui voit, compare, juge, imite, laisse bien loin derrière lui l'aveugle et ses guides pédans.

Mère de famille, ton fils sait lire et écrire, que l'élève universitaire épelle encore des syllabes, ou peut-être même récite son alphabet et trace des ovales. Le moment est arrivé d'enseigner à ton fils sa langue maternelle; et seule tu dois encore être son guide dans cette carrière nouvelle.

Ne t'effraie pas. L'enseignement universel va venir encore à ton secours, et t'aplanir les obstacles. Rejette bien loin ces Dictionnaires et ces Grammaires poudreuses; repousse les *Wailly*, les *Restaut*, les *Letellier*, effroi de la jeunesse, épouvantails universitaires, placés aux portes des études classiques, comme pour en interdire l'accès à tout autre qu'au petit nombre des adeptes privilégiés.

Garde seulement ton modeste *Lhomond*, mais seu-

lement pour t'en servir plus tard, lorsque ton élève saura et voudra vérifier ce qu'il aura appris, et coordonner, classer les richesses qu'il aura acquises.

Nous n'entrerons point dans le développement des moyens employés par la méthode pour l'enseignement de la langue maternelle. Nous renvoyons le lecteur à l'ouvrage même, publié par le fondateur, sous le titre de *Langue maternelle*. Nous engageons les professeurs universitaires à lire attentivement cet ouvrage qui contient la condamnation irrévocable de leur système rétrograde, ce livre admirable qui est à nos yeux le *bill des droits* de la jeunesse et de l'enfance, qu'elle émancipe à jamais des langes universitaires (1). Transcrivons ici le sommaire de cet ouvrage, tel que l'a publié un des premiers disciples de l'enseignement universel.

« On fait apprendre par cœur les six premiers livres du *Télémaque*, dont on répète un ou deux chaque jour, selon le temps destiné à la leçon ; ou bien,

« On fait apprendre par cœur le premier livre de *Télémaque*. On fait lire le second livre et le raconter sur-le-champ. On fait lire le 3e livre, puis le 4e, le 5e, le 6e,

(1) On pourra consulter également un ouvrage publié par M. E. Boutmy, sous le titre de *Considérations sur la Méthode Jacotot*, contenant une instruction normale très-détaillée sur la lecture, l'écriture, la langue maternelle, les langues étrangères, etc. ; ainsi que le rapport adressé par M. Baudoin à M. de Vatisménil, sur les résultats et l'influence de la Méthode. Ces ouvrages se trouvent à Paris, rue Thérèse, n° 4.

et le 7e, et tous les jours on en raconte un. Ensuite on recommence.

» On continue la lecture des autres, mais on ne les raconte pas.

» Quand on a fini l'ouvrage, on recommence cette lecture. Et comme la langue est tout entière dans un livre, il s'agit non-seulement de le comprendre, mais d'en retenir les syllabes, les mots, les locutions et les expressions.

» Les questions qu'on adresse ensuite à l'élève ne peuvent être en trop grand nombre. C'est par elles qu'on le force à regarder, et dès-lors à comprendre, puisque ne devant répondre que d'après les faits qu'il a sous les yeux, il voit nécessairement tout ce qu'il dit. Si quelquefois les réponses sont vagues et indécises, comme elles sont toujours suivies de la justification, l'élève perd bien vite l'habitude fâcheuse, et néanmoins assez ordinaire, de parler au hasard.

» On s'occupe du sens des mots.

» On vérifie l'orthographe. Cet exercice doit être continué jusqu'à ce que l'élève soit arrivé à écrire des compositions, dans lesquelles on exige la plus grande exactitude d'orthographe; car l'élève n'employant en général que des mots qu'il a vus, il lui est toujours possible de les écrire d'une manière correcte.

» On fait généraliser. Cela donne à l'élève les premières habitudes de parler sur ce qu'il connaît; et on ne peut trop tôt les lui faire contracter ni employer trop de moyens pour lui faire acquérir le talent de la parole. Il sera donc utile de traiter tous les sujets

de composition alternativement de vive voix et par écrit.

» On imite, c'est-à-dire que sur les regrets de Calypso, on fait les regrets de Télémaque dans la tempête, de Télémaque après son discours à Aceste, etc. Le nombre des sujets à imiter est infini pour les premiers livres seulement.

» Tout consiste, pour l'élève qui commence, à regarder les faits, à ne s'occuper que de cela, pour en dire ce qu'il en pense : peu importe de quelle manière il s'exprime, pourvu qu'il se fasse comprendre; le style se formera plus tard; le premier point est d'apprendre à regarder. Et encore une fois, rien de plus facile que d'écrire, à la vue d'un fait quelconque, les réflexions qu'il suggère.

» Quant au style, lorsque l'élève peut s'en occuper, il ne doit pas écrire une syllabe, pas un mot, pas une réunion de deux mots, pas un ordre de mots, qu'il n'en montre l'exemple dans son livre; parce que tout étant arbitraire ou de convention dans les langues, on ne peut deviner ni la volonté ni les conventions.

» On fait des synonymes de mots, d'expressions, de composition, de pensées, etc.

» On fait des *traductions*, c'est-à-dire sur les regrets de Calypso, les regrets de l'ambitieux, etc.

» Voici un nouvel exemple de cet exercice, donné par le fondateur de la méthode :

« Si je disais : lorsque Philippe, sur le point d'en-
» vahir toute la Grèce, était toujours vainqueur, tantôt
» par la force des armes, tantôt par la corruption, Dé-

» mosthènes cherchant à réveiller les Athéniens, leur » propose d'établir un gymnase pour se préparer à la » guerre, et leur parle ainsi :

« Athéniens ! il est indigne d'un peuple libre de ne » s'évertuer contre l'ennemi que lorsqu'il est prêt à » nous saisir. Un peuple libre, qui veut conserver son « indépendance, doit être sans cesse dans le forum » pour délibérer sur les intérêts de la patrie, ou dans » le gymnase, pour apprendre à manier ses armes. La » guerre règle la destinée des peuples ; il faut donc sa- » voir la guerre. Or, le gymnase est un apprentissage » perpétuel de la guerre.

» Si je parlais ainsi, je *traduirais* Bossuet dans l'orai- » son funèbre de Marie-Thérèse d'Autriche.

» Nous appelons cela *traduction*, parce que Bossuet » parle de la *mortification*, et que je parle, moi, d'un » *gymnase*, en empruntant presque toutes les expres- » sions de l'orateur qui m'a servi de modèle. »

» On fait chercher des sujets de *traduction*.

» On fait des analyses.

» On vérifie la grammaire. On doit s'assurer alors que les conjugaisons de tous les verbes sont bien sues.

» On écrit sur l'ode, sur tout sujet de littérature, sur un objet quelconque.

» On imite des pensées.

» On fait des lettres, des portraits, des parallèles, des recits, des discours, des fables, des scènes, etc.

» On étudie les livres sous le rapport de la composition, on vérifie les plans. Exemple :

» Voilà une personne triste; un nouveau personnage

se présente, et la distrait quelques instans de sa douleur. La description des lieux, des personnages, de leurs mœurs, vous fournira des détails intéressans; la peinture des plaisirs dont ils jouissent, leurs récits et leurs discours concourront à remplir la scène et à embellir votre tableau.

» Partez d'un mot, d'un événement, d'un personnage, d'un sentiment quelconque, choisi dans cette composition. Reformez un nouveau tout, combinez autrement les idées, groupez les personnages en les faisant changer de place, changez l'ordre des récits et des discours, vous ne finirez jamais. Or, c'est cela qui se fait seul dans la tête de celui qui *sait*, sans qu'il s'en doute, lorsqu'il répète toujours et qu'il réfléchit sans cesse à ce qu'il dit.

» Que si le premier livre, et par conséquent les vingt-trois autres, ont cette inépuisable fécondité, il est aisé de juger des résultats infinis de leurs combinaisons.

» On vérifie que *tout est dans tout.*

» Les exercices qui précèdent comprenant toutes les espèces de compositions oratoires, renferment conséquemment plus que les connaissances indispensables aux besoins ordinaires de la société (1). »

(1) Cette courte récapitulation est extraite de l'ouvrage de M. de Séprès, et que nous croyons indispensable à tous ceux qui appliquent la méthode. Il se trouve chez M. Ponce, rue Thérèse, nº 4, où sont réunis tous les ouvrages rèlatifs à la méthode.

Le même procédé s'appliquera à l'enseignement des langues mortes et des langues vivantes (1).

Voulez-vous apprendre la langue latine? Prenez un *Télémaque*, ou un *Epitome* latin; ayez la traduction en regard : apprenez le texte; au moyen de la traduction, rendez-vous compte de chaque mot, de chaque phrase; observez les désinences. Racontez en latin les passages du même texte que vous ne savez pas encore par cœur. Quand vous saurez une partie de l'ouvrage, que le reste aura été raconté, prenez une grammaire latine, et faites la vérification des règles sur le texte gravé dans votre mémoire. Cette opération terminée, vous savez le latin. Faites alors sur votre texte latin tous les exercices recommandés pour la langue maternelle, et présentez-vous hardiment aux examinateurs; vous saurez mieux le latin, croyez-moi, que ceux qui vous examineront. Appliquez ce que je viens de dire à toutes les langues anciennes et modernes.

D'après ce système, six mois doivent suffire pour apprendre une langue, quelque difficile qu'elle soit. Voyez combien de langues vous pouvez enseigner à vos élèves, pendant tout le temps que dure leur éducation.

(1) M. E Boutmy vient également de mettre sous presse le premier livre du *Télémaque* qu'il a traduit en *grec* ancien, avec le français en regard; ainsi qu'un *Epitome Historiæ Sacræ*, avec texte décomposé et traduction en regard. Les Télémaque latin, anglais, italien, allemand sont sous presse. L'instruction normale pour la musique est en vente.

Mais bornez-vous à donner à vos élèves la connaissance de deux langues mortes (le grec et le latin), et de deux ou trois langues vivantes (l'anglais, l'allemand, l'italien). Pour les élèves auxquels le grec et le latin sont inutiles, et c'est le plus grand nombre, substituez deux langues vivantes de plus, le russe et l'espagnol, ou l'arabe et l'indou.

Cependant l'enseignement universel ne se borne point aux langues; sans cela, il ne justifierait point son titre d'universel. Il s'applique avec un succès égal aux mathématiques, à la géographie, à l'histoire, au dessin, à la musique, aux sciences physiques et naturelles.

Nous renvoyons encore, pour ces diverses sciences, aux ouvrages du fondateur, ainsi qu'au journal qu'il publie sous le titre de *Journal de l'émancipation intellectuelle*. Après cette lecture, le père de famille se convaincra qu'il peut, sans secours étrangers, instruire ses enfans et leur enseigner même ce qu'il ne sait pas. Car ce n'est point de son maître, mais de lui-même, que l'élève apprend tout.

Grâces à l'enseignement universel, les maîtres explicateurs sont rendus inutiles. Il faudra désormais qu'ils se résignent à n'être que les guides de leurs élèves dont ils se prétendaient les oracles. Que font, en effet, les maîtres explicateurs? ils substituent leurs idées aux idées de leurs élèves. De quel droit? qui leur a dit que ce qu'ils ont vu, leurs élèves ne le verront pas? Insensés! ils prétendent donner des idées toutes faites! Mais ces idées, qui les leur a suggérées à

eux? les livres et les faits, apparemment : les livres et les faits les suggéreront sans eux à leurs élèves. Qu'ils cessent donc de se donner une peine inutile; qu'ils reposent leurs poumons fatigués par l'enseignement universitaire, et qu'ils rendent la parole à leurs élèves muets jusqu'alors! Leurs élèves y gagneront de s'instruire mieux et plus vite; et je ne vois pas ce que le professeur pourrait y perdre, si ce n'est une extinction de voix.

Ainsi, grâce à l'enseignement universel, tout peut s'apprendre sans maître explicateur. L'Université persistera-t-elle à tout expliquer? Six mois suffiront désormais pour apprendre une langue. L'Université persistera-t-elle à demander dix ans pour enseigner du latin et un peu de grec?

Les intelligences étant égales, tout homme pourra désormais écrire et parler sa langue aussi bien qu'un académicien. L'Université persistera-t-elle à abrutir la génération naissante, et à rejeter chaque année dans la société cette foule de jeunes gens qui, au sortir de leurs études, ne savent pas même l'orthographe?

L'Université niera-t-elle ce que nous avançons ici? De toutes parts s'élèvent des preuves irrécusables de la vérité de nos paroles. La Belgique a donné le signal: Louvain voit s'élever et grandir une jeunesse instruite par l'enseignement universel. L'Université de France le sait. Elle a député ses membres vers le fondateur de *l'Emancipation intellectuelle.* Ces députés universitaires ont vu. Pourquoi donc se taisent-ils? qui peut les obliger à garder le silence, quand l'intérêt de la

jeunesse confiée à leurs soins, et la force de la vérité, leur font un devoir de parler? Qu'ils s'expliquent enfin; qu'ils nient, s'ils en ont le triste courage, les bienfaits immenses de l'enseignement universel. Que dis-je? la France n'a point attendu leur décision pour se prononcer. Partout s'élèvent des institutions conformes à la méthode nouvelle; partout on s'empresse à l'accueillir et à la mettre en pratique. Que l'Université se taise ou qu'elle parle, l'enseignement universel ne s'arrêtera pas dans sa marche triomphante; il continuera à proclamer que l'âme humaine peut s'instruire par elle-même, que les maîtres explicateurs sont les fléaux de l'espèce humaine, que les intelligences sont égales, et que tout est dans tout; et ces grandes et bienfaisantes vérités seront comprises, et le genre humain les répétera par acclamation, et l'édifice universitaire, que l'erreur seule et les préjugés de l'ignorance soutiennent encore, sentira crouler ses vieux appuis, et jonchera le sol de ses ruines.

Alors qu'un monopole oppresseur aura cessé de peser sur l'éducation nationale; alors que des méthodes rétrogrades et absurdes n'arrêteront plus l'essor de l'intelligence humaine; alors que l'enseignement universel répandra sans contestation ses bienfaits sur les générations naissantes: alors, mais seulement alors, pourra se réaliser l'espoir d'une réforme complète dans l'éducation des peuples, réforme que tous les bons esprits réclamaient depuis long-temps avec instances sans trop savoir comment l'effectuer.

Alors, à une éducation toute pédantesque, ou, pour

parler le langage des universitaires, toute classique, succèdera une éducation plus en harmonie avec les nouveaux besoins de l'époque.

Alors les sciences physiques et mathématiques, reléguées maintenant à la fin des études, prendront dans les travaux de la jeunesse, et même de la première enfance, la place que leur assigne leur importance; alors une langue morte ne sera plus la base ridicule sur laquelle on bâtira l'édifice moral et intellectuel de l'éducation de l'homme.

Des bases plus larges, plus rationnelles surtout, seront adoptées. On comprendra que l'étude des mots n'est pas tout dans la vie. Les sciences philosophiques et politiques ne seront plus exilées dans le cabinet de l'idéologue et du publiciste; elles se mêleront sans étrangeté aux études de l'enfance et de la jeunesse. La jeunesse quittera nos écoles avec des connaissances positives et substantielles, en analogie avec nos besoins sociaux. Tous les hommes pourront prétendre, sans témérité, au bienfait de la science. L'aristocratie du talent disparaîtra pour faire place à cette égalité intellectuelle, la plus sûre garantie de la paix sociale.

L'enseignement primaire, dès-lors, ne se bornera plus à l'acquisition imparfaite de la lecture et de l'écriture. On sentira que le peuple a aussi besoin de connaissances réelles, pour apporter dans ses travaux l'intelligence et les perfectionnemens nécessaires. Les sciences physiques et chimiques ne sont pas moins utiles au peuple qu'au savant. Les mathématiques lui sont d'une nécessité absolue. L'enseignement universel

fournira des moyens rapides et faciles d'inculquer à toute la population laborieuse ces connaissances dont l'absence se fait si déplorablement sentir.

Que si des esprits ombrageux, des aristocrates de science, prétendaient voir quelque chose de redoutable dans ce nouveau et immense développement du génie des peuples; que si même quelques esprits timides prétendaient y voir de nouveaux germes de révolutions, que ces hommes se rassurent : ce ne sont point des sophismes qui changeront la nature des choses. La lumière de la foudre peut être dangereuse; née des orages, elle aveugle ou tue. Mais cette lumière douce et pure que répand par degrés l'astre du jour à son lever, cette lumière dont l'aurore commence à se faire entrevoir, est toute bienfaisante. Elle échauffe et vivifie en même temps qu'elle éclaire, et ses ennemis même ont part à ses bienfaits.



CHAPITRE IV.

De la direction morale à imprimer à l'éducation. Des châtimens, et des récompenses. Du principe de l'émulation. Des distributions de prix. Conclusion.

Jusqu'à présent je me suis borné à développer les principes proclamés par le fondateur de l'enseignement universel; j'en ai fait l'application aux différentes branches d'enseignement. C'est maintenant à la direction morale de l'éducation que je vais essayer d'appliquer ces mêmes principes, ou plutôt des principes qui me semblent être la conséquence rigoureuse de ceux que l'enseignement universel a établis. Je continuerai, comme je l'ai fait, à mettre en présence les physionomies si diverses de la méthode universitaire et de la méthode émancipatrice.

Quels sont les moyens que l'enseignement universitaire met en usage pour s'assurer des succès? deux moyens. L'un est la crainte, l'autre l'espérance.

La crainte : ce sont les punitions, les châtimens de toute espèce.

L'espérance : ce sont les honneurs, les prix, et sur-

3.

tout les concours. Nous espérons facilement démontrer l'impuissance de ces moyens factices.

Abordons d'abord le premier, la crainte. Ainsi vous avilissez de bonne heure la nature humaine; vous la ployez au joug honteux de la terreur, autant qu'il est en vous; vous faites de ces enfans des êtres lâches et pusillanimes; vous préparez des esclaves aux tyrans à venir.

Vous n'infligez plus des châtimens corporels; je le sais. La voix de l'humanité et de la raison a prévalu, et a arraché de vos mains le fouet et la férule. Mais vous n'avez pas pour cela renoncé au principe de la crainte. Vous avez conservé le ton de la supériorité qui humilie, de la menace qui irrite, du mépris qui avilit. Vous ordonnez, et vous exigez qu'on vous obéisse en silence et aveuglément. Vous avez fait de vos élèves des automates. Vous avez multiplié les punitions; vous les avez rendues aussi humiliantes que possible.

Vous avez oublié que l'enfant qu'on humilie s'accoutume bientôt à l'humiliation et la brave.

L'enseignement universel ne procède point ainsi. Le maître est l'ami des élèves qui l'entourent. Il sait que toutes les intelligences sont égales, et il se garde bien de se croire supérieur à ses élèves. Il n'est point obligé d'être pédant pour être respecté. Le pédantisme est banni de l'enseignement universel. La morgue n'y est pas de mise. C'est l'enseignement universitaire qui crée la morgue et le pédantisme; car il enseigne que les intelligences sont inégales. Le professeur universitaire regarde l'ignorance comme un crime, le savoir comme

un privilége ; le professeur émancipateur regarde l'ignorance et le savoir comme des faits qui s'expliquent sans humilier l'ignorant, sans enorgueillir le savant. L'un sera donc orgueilleux et vain, l'autre doux et modeste. L'un se dira : « Je suis savant, et je dois ma » science à mon mérite. » L'autre se gardera bien de dire ni de croire qu'il est savant, et surtout il se gardera bien de mépriser ceux qui ne le sont pas.

Ainsi, le principe de la crainte sera banni de l'enseignement universel. Dans nos classes, quiconque ne sait pas, se lève et dit : « Je ne sais pas. » Il n'en résulte pour lui aucun inconvénient ; c'est même parmi nous une réponse fort commune que celle-ci : « Je ne sais » pas. » Et nous y sommes accoutumés. D'abord l'élève la fait et doit la faire, toutes les fois qu'on lui demande ce qu'il n'a point vu ; et cela doit arriver fréquemment, même au maître le plus exercé.

Ensuite, l'eût-il vu, s'il dit je ne sais pas, c'est chez lui un défaut d'attention ou de mémoire ; et le maître doit se borner à dire : cherchez, voyez, réfléchissez. Pensez-vous que des châtimens seraient plus efficaces ? Des châtimens ne seraient pas seulement inutiles ; ils auraient encore pour résultat certain d'abrutir ceux que nous émancipons. Laissons donc les punitions et leur hideux cortége aux méthodes abrutissantes et rétrogrades ; mais nous, émancipateurs, nous qui respectons la dignité humaine, ne nous avilissons point par l'emploi de ces indignes moyens.

C'est la bienveillance et l'amour qui doivent nous guider dans l'accomplissement de nos devoirs sacrés. Il

faut aimer l'enfance, quand on se consacre à son instruction. Quiconque n'aime point les enfans, quiconque est dur, cruel, impitoyable, que celui-là se hâte d'abandonner la noble profession de l'enseignement : c'est un sacerdoce; il faut y être appelé par une vocation spéciale.

L'autre moyen employé par les méthodes universitaires, ce sont les récompenses. Abordons aussi ce sujet délicat. Quand un élève a bien travaillé, s'est distingué parmi ses condiciples, que faites-vous? A la fin de l'année, vous lui décernez des récompenses; vous lui donnez des prix. Voyons, raisonnons; quel est votre but en agissant ainsi? La récompense que vous décernez se borne-t-elle à constater un fait? alors de quelle utilité est cette constatation? Quel avantage, quelle utilité véritable à dire à cet élève : Tu en sais plus que tes camarades? aux autres: il est votre supérieur à tous? Assurément il serait difficile de trouver un moyen plus propre que celui-là à rendre vain et fier le jeune homme le plus modeste. C'est encore un fort bon moyen d'humilier ses condisciples, en leur offrant le spectacle d'une supériorité à laquelle ils n'ont pu parvenir. Craint-on donc que la vanité et l'orgueil ne se développent pas assez promptement dans la jeunesse, qu'on emploie ces excitans funestes? Mais enfin, me dira-t-on, trouvez un autre moyen de constater la supériorité. Et quelle nécessité si grande trouvez-vous donc à cette statistique des supériorités intellectuelles? Ces supériorités en subsisteront-elles moins, pour n'avoir pas été constatées?

Et puis, qui vous a dit que vous avez bien jugé? Est-ce une copie qui doit décider de la capacité d'un élève? Mais vous-mêmes, voudriez-vous être jugés sur une production isolée? L'élève qui a mal fait cette copie fatale, sait peut-être mille choses dont cette copie ne parle pas : il n'a pas été supérieur, parce qu'il n'a pas trouvé l'occasion de développer sa supériorité. Mais en supposant même que l'on tînt, jour par jour, un compte exact des progrès de chaque élève et du résultat de ses travaux, que gagnerez-vous à constater et à proclamer à la fin de l'année, par une distribution de prix, des supériorités que chaque élève connaît d'avance aussi bien que vous? Le but que vous annoncez vous proposer dans ces solennités n'est donc point un but juste et utile.

Vous continuez et vous dites : Si la constatation des supériorités n'apprend rien à l'élève couronné, ni à ses condisciples, c'est du moins une récompense digne d'exciter l'émulation, et sous ce rapport, on atteint un but raisonnable.

Ici s'élève une question grave, l'une des plus importantes que la grande question de l'éducation puisse soulever. Abordons-la avec franchise, comme nous avons abordé toutes les autres. Nous voulons parler du principe même de l'émulation. Ce principe, jusque aujourd'hui, a fait la base de l'instruction publique. En quoi consiste l'émulation? A se surpasser les uns les autres. Ainsi, les supériorités que l'émulation tend à produire, sont des supériorités relatives, jamais absolues. Je ne veux point être savant; je veux seulement

être plus savant que mes rivaux. Que m'importe d'être riche, si mes voisins le sont plus que moi? Je veux être plus riche qu'eux. César disait : « Il vaut mieux être le » premier de ce village que le second à Rome. » C'est le langage de l'ambition : l'émulation n'est pas autre chose. Craint-on qu'elle n'ait pas assez de prise sur les hommes, qu'on s'empresse de leur inoculer cette passion funeste dès l'âge le plus tendre? Notre ordre social tout entier ne tend-il pas à faire de l'émulation la principale passion des hommes? Cette passion n'enfante-t-elle pas assez de maux? N'est-ce pas elle qui produit la plupart des malheurs et des désordres de la société? On vante l'émulation : mais n'y en a-t-il que de louables et de belles? et puis, quelles sont les grandes choses que l'émulation ne tende à ternir? Qui voudra donner le nom de vertu à un acte qui n'a eu pour but que de conquérir les applaudissemens des hommes? N'est-ce qu'en faisant du bien aux hommes qu'on en est applaudi? N'est-ce pas en leur faisant du mal, au contraire, qu'on commande leurs applaudissemens? Les noms des inventeurs des arts utiles sont ensevelis dans l'oubli. L'histoire a recueilli avec un soin minutieux les noms des ravageurs de provinces. Lorsque la gloire est le but principal que vous proposez au talent, ne craignez-vous point que le talent ne veuille l'obtenir à tout prix? et parmi les moyens d'arriver à la gloire, n'y en a-t-il que de bons? Je sais que les imperfections et les vices de notre ordre social justifient cette fatale direction donnée aux travaux et aux études de la jeunesse; mais n'est-il

pas temps enfin de s'enquérir si cette direction est la meilleure qu'il soit possible de donner?

Pourquoi ne chercherait-on pas, au contraire, à fonder sur une base plus salutaire le système de notre éducation publique? Pourquoi n'apprendrait-on pas de bonne heure à la génération naissante à faire le bien pour lui-même, à aimer la science, la religion, la vertu pour elles-mêmes, et indépendamment des applaudissemens qu'elles peuvent attirer à celui qui les possède? Etait-ce afin que la Grèce le proclamât le plus sage des hommes, que Socrate enseignait et pratiquait la vertu? C'eût été donner à de grandes choses de bien petits motifs.

L'enseignement universel, tel que je le conçois, tel que l'a conçu sans doute son généreux fondateur, n'admet ni punition, ni récompense. L'élève qui sait éprouve une secrète satisfaction; il est content de lui, et voilà sa récompense. L'élève qui ne sait pas se reproche son défaut d'attention ou de volonté, et voilà sa punition. Quant à ceux qui ne se reprochent rien, qui n'ont ni entrailles, ni conscience, qu'ils quittent l'enseignement universel; ils végéteront chez d'autres aussi bien que chez nous : ce n'est point pour eux que les méthodes doivent être faites. Seulement ces élèves seront plus rares chez nous qu'ailleurs. L'exemple des autres opérera sur eux; un beau jour, se levant tout à coup, ils se mettront en marche, et ne seront pas long-temps sans atteindre la tête de la colonne. Ainsi, plus de ces concours fastueux

auxquels le charlatanisme a plus de part que toute autre chose. Plus de ces couronnes qui n'honorent le vainqueur que pour humilier les vaincus. Que ces cérémonies vaniteuses soient remplacées par des solennités plus touchantes, et surtout plus utiles; qu'elles fassent place à des séances annuelles, dans lesquelles on rendrait compte de l'état de l'école, des succès obtenus, des résultats atteints, des obstacles contre lesquels il a fallu lutter; que la séance se termine par des exercices sur les diverses branches d'enseignement, et auxquels prendraient part tous les élèves indistinctement. Ce compte moral et classique, rendu chaque année, contribuerait puissamment à avancer la science de l'éducation, et vaudrait bien sans doute ces triomphes de mauvais goût, ces ridicules ovations, plus propres à égarer la jeunesse qu'à lui donner l'amour du bien.

C'est aux institutions dirigées par l'enseignement universel qu'il appartient de donner ce salutaire exemple; et il sera donné si les propagateurs de la méthode sont fidèles à son esprit. Ainsi, amour éclairé des enfans, respect de la jeunesse, abolition de ces formes insolentes et pédantesques qui avilissent ceux qu'elles ne révoltent point; la bienveillance et la tendresse substituées à ces moyens violens; abnégation de toute supériorité relative; interdiction des punitions et des récompenses factices; le principe de l'émulation repoussé, et remplacé par l'attrait d'études faites librement, et sans autre stimulant que cette soif

de connaître si naturelle à l'homme, et le plus heureux mobile qui puisse être donné à l'acquisition de la science : voilà les bases morales dont l'enseignement universel doit s'étayer; voilà ce qui doit le distinguer, non moins que ses moyens pratiques, de l'esprit oppresseur et tyrannique dont est de toutes parts empreint le système universitaire.

C'est par-là que nous terminerons ce tableau dans lequel nous avons essayé de mettre en présence les deux systèmes. C'est maintenant au public éclairé à prononcer en dernier ressort dans cette grande cause pendante à son tribunal.

On ne saurait se le dissimuler, deux systèmes d'éducation sont maintenant en présence : l'un a pour devise, *abrutissement;* l'autre porte écrit sur sa bannière, *émancipation.* Le premier continue le long esclavage sous lequel a gémi l'esprit humain; l'autre nous affranchit de la tyrannie enseignante, et nous apprend à nous instruire nous-mêmes.

C'est entre ces deux choix que la grande famille humaine est appelée à se décider; c'est aux amis sincères de l'humanité, aux propagateurs de la vérité, qu'il appartient de faire accélérer cette décision. Ce triomphe ne tardera pas à être obtenu, si tous les hommes de bonne foi veulent s'unir dans la volonté ferme de faire triompher un système rationnel qui rétablissant la nature humaine dans sa dignité, détrône à jamais l'ignorance, l'erreur et le charlatanisme, et semble

destiné à opérer dans le monde intellectuel et scientifique une révolution égale en importance à celle que le christianisme est venu accomplir dans le monde religieux.

Propagateurs de l'enseignement universel! le moment est venu d'en finir avec des méthodes rétrogrades et décrépites. Il faut relever enfin l'intelligence humaine de l'interdit universitaire; il faut l'émanciper!

La grande cause que nous défendons, et pour laquelle nous livrons de salutaires combats, ne saurait tarder à triompher.

Au jour du combat, ne nous séparons pas : songeons que l'union fait la force.

Que chacun de nous s'empresse de dépouiller tout préjugé personnel, toute ambition vaniteuse, tout intérêt d'amour-propre. Mettons notre gloire à faire du bien aux hommes. Tournons les yeux vers les générations à venir, qui nous devront leur émancipation intellectuelle, et qui béniront nos généreux efforts!

Laissons à d'autres le triste honneur de tromper les hommes, et de les égarer.

Notre mission à nous est plus belle. Apprenons-leur qu'ils sont égaux en intelligence; que le sanctuaire de la science est accessible à tous; que nul homme n'est en droit de donner à ses frères un brevet d'incapacité et d'ignorance.

La politique et la science ont fait leurs révolutions.

La littérature essaie de faire la sienne. Le temps de l'enseignement est venu : il faut qu'il fasse à son tour sa révolution! il faut que le drapeau des vieux préjugés soit abattu, que la bannière de la vérité soit arborée par des mains libres, et que l'esprit humain émancipé rejette loin de lui les entraves de la routine et le joug universitaire!



TABLE

DES CHAPITRES.



DÉFENSE

DE

LA MÉTHODE JACOTOT.

DAVID, IMPRIMEUR,
BOULEVART POISSONNIÈRE, N° 6.

DÉFENSE
DE LA MÉTHODE
JACOTOT,
RÉPONSE

AUX ARTICLES DE JOURNAUX, PRINCIPALEMENT AU JOURNAL DES DÉBATS DU 13 DÉCEMBRE 1829.

PAR MM. B. LAROCHE ET ....

PRIX : 2 FR.

PARIS,
CHARLES MALOT,
ANCIEN ACQUÉREUR DU FONDS DE DÉTAIL,
DE LADVOCAT,
PALAIS-ROYAL, GALERIE NEUVE, CÔTÉ DE LA COUR, Nos 38 ET 39.

1830.

DÉFENSE

DE

LA MÉTHODE JACOTOT,

RÉPONSE AU JOURNAL DES DÉBATS,

DU 13 DÉCEMBRE 1829.

L'Enseignement Universel, renfermé d'abord dans les limites de la Belgique, où il a prisnaissance, a enfin franchi la frontière. Son apparition en France y a excité, comme en Belgique, un vif enthousiasme, et une opposition non moins vive. Aujourd'hui, il n'est bruit que de la méthode nouvelle. Chacun veut la connaître; les salons s'en occupent; elle y fait diversion à la politique! De toutes parts des ouvrages, pour et contre, se publient. De grands écrivains, des hommes éminens, des académiciens, n'ont pas dédaigné de descendre dans la lice; et cependant les journaux ont long-temps gardé,

sur cette grave question, le silence le plus absolu. Eux, qui se disent les échos de l'opinion publique, n'ont pas entendu ce qui se disait sur l'Enseignement Universel, ou plutôt ils ont feint de ne le pas entendre.

Comment expliquer ce silence? Quel motif les organes de l'opinion pouvaient-ils avoir de se taire sur le plus grand de tous les intérêts, l'importante question de l'éducation nationale; eux, qui ont préconisé l'Enseignement Mutuel, qui chaque jour le préconisent encore, pourquoi se taire, lorsqu'il est question d'un système nouveau, infiniment supérieur en importance à l'Enseignement Mutuel, puisqu'il renouvelle l'enseignement tout entier, et l'assied sur de nouvelles bases.

Cependant, ce silence a été enfin rompu. On a senti qu'il y aurait de la mauvaise foi à rester muet plus long-temps. Les journaux ont donc parlé de l'Enseignement Universel; mais leurs colonnes ne se sont encore ouvertes, jusqu'à ce jour, qu'à des articles hostiles à la nouvelle méthode. Ces attaques de la presse périodique ne doivent pas res-

ter sans réponse. L'Enseignement Universel ne doit pas rester sous le poids des accusations dont il est l'objet et du ridicule que des écrivains légers et spirituels, mais parfois prévenus et injustes, se sont plû à déverser sur ses principes et sur ses résultats.

Commençons par dépouiller les attaques des détracteurs de l'Enseignement Universel de tout cet attirail de plaisanterie et d'ironie, accompagnement obligé de toutes les accusations que n'a pas précédées un examen approfondi et consciencieux; qu'y verrons-nous? Un manifeste contre toutes les améliorations dont l'éducation publique et l'instruction nationale pourraient être susceptibles.

Ici, ce sont les méthodes de l'abbé Gautier et de M. Ordinaire, qui, présentant des perfectionnnemens dans l'ancien système, sont d'abord l'objet du mépris ironique de l'écrivain.

Puis, à ces tentatives, respectables dans leur but, quoique insuffisantes dans leurs résultats, on adjoint bénévolement les pro-

ductions du charlatanisme, afin d'envelopper le tout dans un ridicule commun.

On en vient alors à la méthode de M. Jacotot. La légèreté la plus inconcevable préside à l'examen qu'on en fait, et on finit par cette belle conclusion, que la *Grammaire de Port-Royal*, le *Dictionnaire de Henri-Étienne*, et le *Traité des Études de Rollin*, sont trois grands maîtres *. Ce qui, traduit en langage intelligible, signifie que depuis le siècle de Louis XIV, la science de l'enseignement n'a fait aucun progrès, et qu'elle est irrévocablement condamnée à n'en faire aucun.

Ainsi, c'est le système stationnaire qu'on préconise ; ce sont les louables efforts des hommes qui ont travaillé à perfectionner la science de l'enseignement, qu'on blâme et qu'on ridiculise. C'est comme innovateur que M. Jacotot est anathématisé. En effet, quel tort n'a pas été le sien ? Il a douté que l'enseignement universitaire fût le meilleur possible ! Il a conçu l'espoir d'affranchir l'enfance et la jeunesse de la férule du pédan-

* Voyez le *Journal des Débats* du 13 décembre 1829.

tisme et du joug des maîtres explicateurs ! Il n'y a pas assez d'ironie et de ridicule au monde pour conspuer, pour dénoncer au mépris public une aussi coupable tentative. La chose en vaut la peine; il faut se hâter de faire justice de si étranges prétentions, et d'immoler, sans pitié, à la risée publique l'innovateur téméraire.

Cependant, avant d'aller plus loin, remarquons que c'est à tort qu'on prétend opposer Rollin à M. Jacotot. Si nos adversaires avaient lu attentivement ce *Traité des Études* qu'ils citent avec tant d'assurance, ils auraient vu que Rollin avait entrevu quelques-uns des principes qui ont guidé le fondateur de l'enseignement universel, et ils se convaincraient que si le vertueux recteur vivait aujourd'hui, il serait loin de traiter, avec cette légèreté méprisante, les doctrines et le système du philosophe de Louvain.

Surtout, et ce point n'est pas sans importance, Rollin, esprit juste et consciencieux, se serait gardé de prononcer avant un examen rigoureux et approfondi de la matière.

Il n'aurait pas cherché le système de M. Jacotot dans une compilation indigeste, incomplète et souvent erronée. Ce n'est pas à M. Durietz, mais à M. Jacotot lui-même qu'il se serait adressé pour connaître l'Enseignement Universel. Il aurait pris la peine de lire et de méditer attentivement les ouvrages du fondateur; alors, mais seulement alors, il aurait hasardé une opinion modeste, et il aurait rejeté bien loin l'arme du ridicule, comme n'étant pas une arme courtoise en fait d'enseignement et d'éducation.

Ce que nos adversaires n'ont pas fait, nous essaierons de le faire. C'est en nous appuyant sur les ouvrages du fondateur, que nous répondrons à des accusations suggérées par la lecture de l'ouvrage d'un disciple que M. Jacotot lui-même a plusieurs fois désavoué, comme on peut s'en convaincre par le compte qu'a rendu, de la brochure de M. Durietz, le journal de l'*Émancipation*, notamment dans le numéro de novembre 1829.

Si on s'était donné la peine de lire ce

numéro, on aurait vu que le fondateur lui-même condamne expressément la fausse application de sa méthode.

« L'auteur, dit M. Jacotot, met dans la » bouche d'un élève des réponses opposées « à l'esprit de la méthode. » Exemple :

D. Comment un appartement résonne-t-il ?

R. Par le son qu'il renvoie.

D. Dans quel endroit du livre avez-vous trouvé mère adorée ?

R. Dans mon cœur, en faveur de la mienne.

(*Journal de l'Émancipation*, nov. 1829, page 438.)

Cependant, qu'importe au public que ce soit dans M. Durietz ou dans M. Jacotot lui-même que nos adversaires aient puisé leurs renseignemens ? Le public, sur la foi des journaux, attribuera à M. Jacotot toutes les bévues d'un disciple ignorant ou maladroit, et le but des détracteurs de la méthode aura été atteint.

Faisons échouer cette manœuvre, et rétablissons les faits et les principes si étran-

gement dénaturés par les journaux et par M. Durietz.

Commençons par rendre intelligible ces mots d'*Enseignement Universel* et d'*émancipation intellectuelle*, que la critique affecte de ne pas comprendre. Elle prétend que la première appellation est à l'usage des *profanes*, et la seconde réservée aux seuls *initiés*. Il n'y a dans tout ceci : d'initiés, que ceux qui, faisant usage de leur bon sens, ont vu et compris ; de profanes, que ceux qui ne veulent pas comprendre.

Cependant, ces deux appellations ont paru emphatiques et ambitieuses ; elles ne sont cependant que la simple expression d'un fait. Essayons de le prouver.

Qui n'a pas quelquefois gémi de l'ignorance dans laquelle végètent les dix-neuf vingtièmes de la race humaine ? Quel ami de l'humanité n'a pas fait des vœux pour qu'elle ne fût pas le partage exclusif de la richesse et de l'aisance ; pour que la pauvreté elle-même en pût prendre sa part ?

M. Jacotot a éprouvé de bonne heure ce sentiment pénible et douloureux. Il a vu

que le plus grand obstacle à la diffusion de l'instruction, c'était la pauvreté; il a vu que la science ne pouvait s'acquérir qu'à prix d'argent, et, dans son amour de l'humanité, dans sa charitable philantropie, il a cherché un remède à un si grand mal.

Ce remède, il l'a trouvé dans l'affranchissement des peuples du joug des maîtres explicateurs. Il a vu que ce joug, loin d'être favorable à la diffusion de la science, était au contraire, après la pauvreté, le plus grand obstacle qu'elle eût à vaincre. Il a vu que les maîtres explicateurs n'étaient pas seulement inutiles, mais funestes; n'étaient pas seulement un mal négatif, mais un fléau positif et évident. Il a vu dans la suppression de ce fléau un bénéfice clair et immence pour toute la classe pauvre, qui s'était jusqu'alors passée d'instruction, faute de moyens pour en faire les frais. Il a vu tout cela; il s'en est assuré par des expériences répétées. Fort de sa conviction, il a dû proclamer cette importante vérité, et il l'a fait.

Il l'a fait avec courage, avec un noble

et admirable désintéressement. Il a appelé cette vérité bienfaisante *émancipation intellectuelle*.

Qui osera dire qu'il a eu tort ? Qui osera infirmer l'exactitude de cette appellation ? Qui osera la regarder comme trop fastueuse, comme promettant plus qu'elle ne donne ?

Appelons les faits au secours des assertions ; car les faits parlent plus haut que tous les raisonnemens ; leur éloquence est invincible.

Jeté par la tempête des révolutions sur les rivages hospitaliers de la Belgique, M. Jacotot, nommé lecteur à l'Université de Louvain, fut chargé de faire un cours de langue française à un auditoire dont il ignorait le langage. Cherchant à se mettre immédiatement en communication avec ses élèves, il plaça entre leurs mains *Télémaque* avec la traduction hollandaise en regard. Il leur fit dire, par l'un d'eux qui lui servit d'interprète, de comparer le texte avec la traduction, de chercher à se rendre compte de chaque mot, de chaque phrase de ce texte, et de l'apprendre par cœur. Il vit,

avec étonnement, que bientôt les élèves s'exprimaient et écrivaient en français avec toute la correction du texte qu'ils avaient appris; que les formes de *Télémaque* se reproduisaient dans leur bouche et sous leur plume avec facilité. Le premier livre fut appris : les autres furent racontés successivement; toutes les expressions, tous les paragraphes, toutes les pensées de l'auteur servirent de texte à une multitude d'exercices dans lesquels la raison de l'élève était abandonnée à ses propres forces, et la langue fut connue, parlée et écrite sans le secours des grammaires et des explications.

Cette expérience décisive, il la répéta avec succès sur d'autres langues vivantes, sur les langues mortes, sur les mathématiques, le dessin, et même sur la musique, que lui-même ignorait.

Il se crut alors en droit de conclure :

Que l'âme humaine est capable de s'instruire elle-même sans le secours des maîtres explicateurs.

Il avait remarqué que ses élèves prenaient pour point de départ ce qu'ils savaient, afin

d'y rapporter ce qu'ils voulaient apprendre; que pour apprendre le français, par exemple, ils avaient pris pour point de départ leur langue maternelle, à laquelle ils avaient rapporté le texte de *Télémaque ;* il en fit sortir cet autre principe :

Savoir quelque chose et y rapporter tout le reste.

Or, il n'y a pas d'individu ici bas qui ne sache quelque chose, et qui ne puisse conséquemment y rapporter tout le reste, et tout apprendre. De-là cet axiôme de la nouvelle méthode :

Tout est dans tout, axiôme qui a si fort égayé nos adversaires, qu'ils ont cru devoir épuiser, en sa faveur, tout leur arsenal de jeux de mots et de facéties.

Enfin, M. Jacotot avait vu que l'expérience avait réussi à tous les individus auxquels on l'avait appliquée; que les résultats avaient été uniformes pour tous; il en conclut que l'*aptitude à apprendre* était égale chez tous les hommes; que leur organisation n'établissait point, dès leur naissance, une limite fatale et irrévocable aux facultés

intellectuelles de chacun d'eux, et il résuma sa pensée en ces mots, qu'il donna pour base à son système :

Toutes les intelligences sont égales.

Ce dernier axiôme n'a pas manqué de soulever l'opposition de nombreux adversaires. A leur tête nous devons placer M. le duc de Lévis, qui, par l'urbanité de sa critique et la bonne foi évidente de sa discussion, ne doit pas être confondu avec la foule des détracteurs que nous réfutons.

Dans la lettre adressée à M. Jacotot, par M. le duc de Lévis, la question de l'égalité des intelligences a été traitée avec le talent particulier à cet académicien. Nous sommes prêts à convenir que la réponse, faite par M. Jacotot, n'est pas une réponse, puisque la question en elle-même n'y est pas traitée. Aussi, n'était-ce pas l'intention de M. Jacotot de répondre. Il n'a jamais prétendu établir le principe de l'égalité des intelligences comme une vérité incontestable, mais seulement comme une opinion qui lui est personnelle, opinion que d'innombrables expériences ont uniformément confir-

mée. Il ne se croit pas appelé à rompre une lance dans une discussion de physiologie ou de métaphysique avec quiconque ne partagera pas cette opinion. S'il n'a pas répondu, nous ne croyons pas que ce fût dans l'impuissance de répondre ; mais enfin, cela fût-il, n'y a-t-il pas dans la nature une foule de phénomènes dont l'existence nous frappe de partout, sans que nous puissions remonter à leur cause ? A-t-on rendu raison de tout dans l'univers, et faudra-t-il nier tout ce que nous ne comprenons pas ?

M. Jacotot ne dit pas :

« J'établirai, par mes raisonnemens, qu'il doit y avoir égalité entre toutes les intelligences. »

S'il s'exprimait ainsi, il aurait tort de ne pas accepter le combat.

Il dit seulement :

« J'ai vu que toutes les intelligences étaient égales, et je l'ai dit ; je ne me suis point engagé à rendre raison de ce que j'avais vu. »

M. Jacotot n'a point ouvert école de métaphysique et de physiologie ; il abandonne

la discussion de ces matières à ceux qui en ont fait une étude spéciale. Il se borne à constater le fait dont il a été témoin; et qui peut lui contester ce droit?

Quand Christophe Colomb fut de retour en Europe, après la découverte de l'Amérique, il dit aux Européens surpris : « Il existe » un nouveau monde par delà l'Atlantique. » — « Prouvez-le, lui cria-t-on ! » — Colomb répondit, sans s'émouvoir : « Son existence » m'est prouvée, parce que je l'ai vu. Que » ceux qui en doutent s'en assurent par eux- » mêmes. »

Que ceux qui contestent le principe de l'égalité des intelligences, nous apprennent ce qu'ils ont fait pour s'assurer de la vérité à cet égard. Ils nous disent que les résultats de l'intelligence de tous les hommes ne se ressemblent pas. Qui en doute? Il n'est besoin que d'avoir des yeux pour s'assurer que cela est vrai. Mais, de bonne foi, est-ce là la question ? S'agit-il de savoir si, en l'état actuel des choses, l'intelligence des hommes diffère par ses résultats? Ce qu'il s'agit de savoir, c'est si cette inégalité doit être attri-

buée à la conformation physiologique de l'individu; si cette inégalité est sans remède, ou si le niveau des intelligences peut s'établir.

La classe pauvre est ignorante. Qui en doute? Les résultats de son intelligence sont inférieurs à ce qu'on remarque, sous ce rapport, dans la classe aisée? Qui le conteste?

Ce qu'il s'agit de décider, le voici :

Est-ce à son organisation primitive, ou aux circonstances qui l'entourent, que la première doit son infériorité, la seconde, sa supériorité évidente?

La physiologie est-elle en droit de prononcer définitivement en cette matière? Devons-nous aveuglément nous en rapporter à sa décision? Est-ce une question d'anatomie? Est-il donné à l'homme de pénétrer dans ce mystère de notre organisation, de saisir, d'analyser cette union imcompréhensible de l'âme et de la matière?

Que ceux qui ne voient dans l'homme que de la matière, qui méconnaissent sa nature immortelle, subordonnent à cette même matière toutes nos facultés morales et

intelligentes, qu'ils matérialisent notre intelligence et la fassent dépendre de l'organisation plus ou moins parfaite du cerveau ; ces hommes sont conséquens à leurs doctrines ; mais ce n'est pas à nous qu'il appartient de les combattre. Ces hautes et difficiles questions se débattent ailleurs beaucoup plus habilement que nous ne pourrions le faire ; pour nous, hommes d'enseignement et d'application, doit-on s'attendre à nous voir improviser un rôle qui n'est pas le nôtre, que nous n'avons pas choisi, et que d'autres que nous remplissent avec honneur ?

Nous dirons donc aux matérialistes : « Avant de discuter avec nous, commencez par vous mesurer avec les spiritualistes, vos véritables adversaires ; commencez par établir votre système sur une base triomphante, par convertir le genre humain à vos désolantes doctrines, par déshériter l'âme humaine de ses hautes et célestes destinées ! alors vous vous étonnerez, avec raison, de notre résistance ; vous aurez le droit de vous indigner de notre entêtement à sou-

tenir l'égalité des intelligences ; mais l'abus de croire à l'immortalité de l'âme, à sa nature distincte de la matière, ne pouvant sitôt se corriger, vos doctrinaires eux-mêmes y auraient perdu leurs peines; souffrez que nous gardions nos opinions, et vous les vôtres. »

Voilà ce que nous pourrions dire aux matérialistes; mais aux spiritualistes, notre langage serait différent. Peut-être avons-nous quelque droit de les taxer d'inconséquence à leurs propres doctrines. « Eh! quoi! hommes religieux, » leur dirons-nous, « cette égalité de toutes les intelligences, au sortir des mains créatrices d'un Dieu juste et bon, vous répugne! L'inégalité devant les hommes ne vous suffit point, il vous faut encore l'inégalité devant Dieu! et vous ne voyez pas que cette pensée est un outrage à la justice éternelle; qu'elle se trouve démentie à chacune des pages du livre divin, dépositaire de votre foi! Philantropes vertueux, amis de l'humanité, l'inégalité des conditions et des fortunes n'est-elle point au assez grand mal? Ne l'avez-vous pas

mille fois déploré, cet injuste partage de la destinée, qui donne aux uns tous les biens, aux autres tous les maux; qui édifie la prospérité du petit nombre sur la misère et les larmes de l'immense majorité de la race humaine? Cet état de choses n'est-il point assez déplorable, assez douloureux, ne répugne-t-il pas assez à l'humanité, à l'équité, à la raison? Faut-il le rendre irréparable? Faut-il en faire une loi immuable de la destinée humaine, établie pour chaque homme dès le ventre de sa mère? L'aristocratie, née de la force, de la fortune et du hasard, ne suffit-elle pas? Faut-il y ajouter encore l'aristocratie de l'intelligence, la plus offensante de toutes; car toutes les autres ne font remonter leur origine qu'aux conventions sociales; elle seule, se dit fièrement fille de la nature et de la nécessité. Comment se soustraire à un joug ainsi légitimé, à un joug qui s'appuie sur Dieu et la nature?»

Hommes moraux et religieux, quelle base donnerez-vous à votre morale, si vous déshéritez ainsi d'intelligence le grand nombre,

au profit d'une minorité d'élus ! Quoi ! vous ne voyez pas que vous fournissez à la paresse, à la tiédeur, à l'indolence, une excuse toute prête, et dont elle ne manquera pas de s'armer, et contre vous, et contre elle-même ?

Vous m'accusez d'erreur dans mes doctrines, dira l'un ; je n'ai d'autre tort que de n'avoir point compris. Mon intelligence n'a pu discerner la vérité de l'erreur. *Accusez-en mon organisation : pour moi, je suis innocent.*

Vous me reprochez mes vices, dira un autre ; je n'ai point eu la force de résister aux épreuves qui se sont présentées à moi. La nature, en frappant d'une faiblesse irréparable mes facultés morales et intelligentes, m'a livré désarmé aux attaques du mal. J'ai désiré le bien, mais je n'ai pu le faire. *Accusez-en mon organisation : pour moi, je suis innocent.*

Mais descendons de ces hauteurs de la religion et de la morale, aux humbles bancs de nos études classiques.

Que répondrez-vous à l'élève qui vous

dira que la nature ne l'a point doué de mémoire ; que son intelligence est inférieure à celle de ses condisciples ? Vous devrez vous contenter de ces excuses ; vous ne ferez rien pour améliorer la condition de votre élève. En effet, de quoi vous serviraient vos efforts ? La nature lui a refusé l'intelligence nécessaire aux succès de ses études. *Accusez-en son organisation : pour lui,* à coup sûr*, il est innocent.*

Un noble duc a placé la question sur un nouveau terrein. Il a prétendu qu'il y avait danger pour l'ordre social à admettre le principe de l'égalité des intelligences. Ce danger, il le voit dans l'insubordination des femmes et de la jeunesse. Les femmes, selon lui, se prévaudront de l'égalité des intelligences pour se croire supérieures à leurs maris ; les jeunes gens prendront fièrement et sans façon le pas sur les vieillards. Et le noble duc ne s'est point aperçu qu'il raison nait dans l'hypothèse d'une supériorité que certains individus s'arrogeraient sur d'autres, inconvénient qui, bien loin de provenir du principe de l'égalité des intelligences,

trouve dans ce principe même un remède immédiat et certain.

Ce n'est pas nous qui croyons que toutes les intelligences sont égales; ce n'est pas nous qui nous énorgueillirons d'une supériorité native, que nous ne reconnaissons point, que nous nions même positivement. Nous renvoyons à nos adversaires, comme à sa véritable adresse, l'argument de M. le duc de Lévis.

C'est là qu'il trouvera des applications fréquentes. Quoi de plus propre, en effet, à affaiblir le respect, à dénouer les liens de la subordination et du devoir, que cette orgueilleuse opinion que chacun est libre d'avoir de soi-même, dans le système de nos adversaires! Quoi de plus contraire à l'opinion que nous professons! Le respect de chacun pour tous, voilà le résultat naturel de l'admission de notre principe. D'après notre système, l'homme ne voit autour de lui que des frères, égaux par l'intelligence native, inégaux par les résultats qu'on leur a fait produire. Le disciple de l'Enseignement Universel expliquera le génie, mais il

ne se croira point, pour cela, un homme de génie; de même que je mesurerai la vîtesse d'un cheval, bien que je ne croie pas courir comme lui.

Vous vous croyez donc égal en intelligence à *Racine* et à *Voltaire*, nous dit-on, avec le sourire d'une méprisante pitié? Nous répondons : Oui, *Racine* et *Voltaire* n'ont reçu de la nature qu'une somme d'intelligence égale à celle que j'ai reçue moi-même. Mais savez-vous à quel prix l'un et l'autre ont acheté leur gloire? Oh! si on le savait, combien peu voudraient l'acquérir au même prix! Avez-vous assisté aux luttes préparatoires, aux longs et infructueux efforts de cet athlète dont vous enviez la couronne couverte encore de la poudre olympique? Avez-vous été témoin de la gymnastique du génie? Alors, vous sauriez pourquoi Racine et Voltaire sont supérieurs à vous et à moi! Rappelez-vous les cailloux que mâchait Démosthènes, et gardez-vous de croire que l'enfantement du génie soit sans combats et sans douleurs.

On a parlé des femmes et de l'influence

que notre principe devait avoir sur elles ! Nous ne récusons pas cette influence ; mais, à notre avis, elle doit être bienfaisante et utile. Ce n'est pas dans l'infériorité prétendue de leurs facultés, comparées aux nôtres, que nous voulons placer pour elles la base du devoir. Cette infériorité, nous la nions. Nous voulons que l'homme voie dans sa compagne son égale en intelligence, son égale de par Dieu et la nature.

Trop long-temps la femme a été réduite à la nécessité de reconquérir par la ruse des droits que la force seule avait usurpés. Voici venir une croyance réparatrice et tutélaire, qui, ôtant tout prétexte à l'oppression, rétablit dans sa dignité la plus belle moitié du genre humain.

Les femmes ont compris que la doctrine de l'Enseignement Universel était une doctrine amie. Partout elles l'ont reçue avec empressement. Appelées au rôle touchant et sublime de mères, elles ont accueilli un bienfait qui brise le joug de la routine explicatrice, et qui leur restitue le plus doux comme le plus noble de leurs priviléges,

l'éducation de leurs enfans. Ce privilége, elles le garderont avec un soin jaloux, elles ne le céderont pas au pédantisme abrutissant, elles se rappelleront que l'Enseignement Universel est principalement l'enseignement des mères.

C'est par les femmes que la race humaine sera régénérée. C'est d'elles que les hommes tiendront cette première éducation si importante pour le reste de la vie, et dont les traces ne s'effacent jamais. Grâces à leurs soins, la cabane du pauvre ne sera plus déshéritée d'instruction. Cette instruction sera, pour chaque famille, un lait bienfaisant qui coulera des lèvres d'une mère. Alors l'éducation, si coûteuse aujourd'hui, l'éducation, ce luxe de la civilisation moderne qu'envie le pauvre, mais auquel son indigence ne lui permet pas d'aspirer, l'éducation du peuple sera sans frais ! Nos législateurs seront dispensés de la porter au budget de l'état, et de lui allouer, d'une main avare, les cinquante mille francs * qui

* On sait que la somme allouée au budget de l'état à l'Instruction Primaire, ne s'est long-temps élevée qu'à 50,000 fr.,

devaient défrayer l'instruction primaire de trente-deux millions d'hommes.

Que les amis de l'ordre se rassurent ! Que M. le duc de Lévis calme ses alarmes ! la doctrine de l'égalité des intelligences est une doctrine toute de bienfaisance et de paix. Les rois n'ont point à la redouter ; elle n'a rien de commun avec le carbonarisme ; ce n'est pas elle qui recrutera les conspirations, et qui se chargera de fournir au noble pair le sujet de ses romans. Elle ne troublera pas plus le calme des Cours que la paix des ménages.

Les conseillers émérites du prince peuvent dormir sans inquiétude. La chambre quadragénaire peut voter en paix nos subsides et nos lois.

Nous ne voyons pas ce que peut gagner une question à être obscurcie par son mélange avec des questions étrangères. Nous ne voyons pas ce que peuvent avoir de commun la politique et une question de métaphysique. Cette confusion nous semble être

et que ce n'est que sous le ministère de M. de Vatimesnil qu'elle a été augmentée.

un obstacle à toute saine discussion. Elle tend à donner aux débats de la raison l'allure passionnée des luttes de parti ; et à l'époque où nous vivons, c'est le plus mauvais service qu'on puisse rendre à la vérité, que de mêler sa cause à celle des passions politiques.

On a demandé pourquoi nous insistions sur le principe de l'égalité des intelligences. On a dit que cette questiou devait rester étrangère à l'Enseignement Universel. Quelques disciples de M. Jacotot ont eux-mêmes paru le croire, et considérer ce principe comme inutile.

Nous ne partageons point cet avis. L'Enseignement Universel peut se passer, peut-être, du dogme de l'égalité des intelligences ; l'émancipation intellectuelle ne le peut pas. Elle vit par le principe, elle tomberait avec lui.

L'émancipation intellectuelle repose sur cette vérité fondamentale, que l'homme peut tout apprendre par lui-même, et sans recourir à l'aide d'une intelligence étrangère !

Or, que deviendra l'émancipé qui n'aura pas foi à sa propre intelligence, qui croira à l'inégalité des intelligences ? Ne sera-t-il pas tenté de se rebuter au premier obstacle, de prendre un défaut d'énergie et de volonté pour un défaut d'aptitude ?

Maîtres explicateurs, quel besoin avez-vous de discuter le dogme de l'égalité des intelligences ? Que les intelligences soient ou ne soient pas égales, que vous importe, puisque vous substituez sans cesse la vôtre à celle de vos élèves. Mais nous, il nous importe beaucoup : nous, qui livrons l'élève à ses propres forces, et qui lui ordonnons de marcher seul. Vos navigateurs, à vous, ne perdent jamais la côte de vue : qu'ont-ils à craindre ? Les nôtres gagnent la haute mer, et s'abandonnent aux vagues. L'égalité des intelligences est leur boussole : nous ne voulons point la leur ravir.

Passe encore pour l'égalité des intelligences, diront nos adversaires, mais le fameux *tout est dans tout*, comment le justifierez-vous ? Et là dessus arrivent ces ingénieux rai-

sonnemens que commencent avec tant de grâce de pédantesques assertions, et que terminent des calembourgs.

Il peut y avoir beaucoup d'esprit dans tous ces jeux de mots; mais, pour rester fidèle à la méthode, c'est ici ou jamais le cas de dire avec M. Burchell, dans le *Vicaire de Wakefield* : « *I had rather see half an ounce of understanding*. Une demi-once de bons sens me plairait mieux. »

Vingt fois M. Jacotot, dans ses ouvrages, et le journal de l'*Émancipation*, dans ses colonnes, ont démontré la justesse de cet axiôme : *Tout est dans tout.*

Répondons, encore une fois pour toutes, à ces épilogueurs éternels qui ferment obstinément les yeux à la lumière, d'autant plus malheureux que leur aveuglement est volontaire.

Comment pouvez-vous tout trouver dans *Télémaque*, nous disent-ils? Comment pensez-vous trouver *Télémaque* lui-même dans le premier livre, dans le premier paragraphe de ce livre, dans le premier mot de ce paragraphe? et là-dessus on s'applaudit de la

supériorité de sa raison, et l'on regarde, en pitié du haut de son esprit, les disciples de l'Enseignement Universel.

Ces hommes feignent d'ignorer le véritable sens de ces mots : *Tout est dans tout.* Ils feignent de ne pas savoir qu'ils signifient simplement qu'il n'y a pas une idée qui ne puisse réveiller toutes les autres; que l'univers visible et invisible est un vaste tout, composé d'innombrables parties unies entre elles par la loi des analogies.

Et nous, nous leur répondrons ce qui leur a été déjà répondu mille fois,

Oui, *tout est dans tout;*

Oui, tout est dans *Télémaque;*

Oui, tout *Télémaque* est dans le premier livre;

Oui, tout *Télémaque* est dans le premier paragraphe de ce premier livre;

Oui, tout *Télémaque*, tout l'homme, l'univers entier est dans le premier mot, dans chacun des mots, non-seulement du premier, mais de chacun des paragraphes de Télémaque, et non-seulement de *Télémaque*, mais de tout autre livre.

Prouvons, prouvons, et que cette réponse soit la dernière.

« Calypso ne pouvait se consoler du dé-
« part d'Ulysse; dans sa douleur, elle se
« trouvait malheureuse d'être immortelle. »

Ainsi commence ce Télémaque, adopté par l'Enseignement Universel, et à qui cette adoption a valu autant d'ennemis et de détracteurs qu'il avait autrefois d'admirateurs.

1° *Calypso!* Non-seulement tout Télémaque, mais tout l'homme, toute sa destinée est dans ce premier mot. Calypso veut retenir Télémaque dans son île comme elle y a retenu Ulysse : elle veut l'enchaîner sous le joug de la volupté : Calypso forme le pendant de *Mentor,* qui représente la vertu. Calypso rappelle sans cesse Mentor, qui à son tour rappelle sans cesse Calypso. Toute la morale du Télémaque est dans ce premier mot. Toute la vie de l'homme n'est qu'un long combat entre la volupté et la vertu. La mort est le héraut-d'armes qui, interposant son sceptre pacifique, sépare les combattans. *Tout est dans* CALYPSO, TOUT EST DANS TOUT.

2° *Ne ;* négation. Signe de nullité. Synonime de rien ! TOUT EST DANS TOUT. RIEN N'EST DANS RIEN.

L'opposé de *rien* c'est *tout*. TOUT EST DANS TOUT. RIEN N'EST DANS RIEN.

3° *Pouvait ;* expression de puissance ! pouvoir ! L'homme *peut toujours !* Il ne *veut* que *rarement* ! L'homme *peut toujours plus* qu'il ne fait. Il ne fera jamais *tout* ce qu'il *peut faire !* Télémaque *peut* être de plus en plus parfait, de plus en plus sage. Il ne le *veut* parfois que faiblement. Il *pouvait* ne pas faire les fautes qu'il a faites. Il ne les a pas moins faites. Tout Télémaque est donc dans ce mot *pouvait*. Tout l'homme est dans ce mot ; *tout est dans* POUVAIT. TOUT EST DANS TOUT.

4° *Se ;* synonime de *soi*. C'est la personnalité, l'individualité, le *moi* humain ! Demandez à la philosophie, demandez à M. Cousin, si, non seulement Télémaque, mais l'homme entier, mais tout n'est pas dans ce mot ! *Tout est dans* SE ; TOUT EST DANS TOUT.

5° *Consoler ;* c'est oublier la douleur, ou la vaincre ! et la douleur, n'est-ce pas toute notre destinée ? Et la vaincre ou l'oublier

n'est-ce pas toute la vie de l'homme ? N'est-ce pas à cela qu'est attachée la vertu ? Tout Télémaque n'est-il pas là ? Tout l'homme, n'est-il pas là ? Tout, enfin, n'est-il pas là ? Oui, *tout est dans* CONSOLER ! TOUT EST DANS TOUT !

6° *Du départ.* Tout vient ! tout *part !* tout naît, tout *meurt* sur la terre ! L'ami serre la main à son ami, et *part.* L'âme habite quelques instans ce corps mortel, puis elle *part.* Ce départ là est sans retour. Tout Télémaque est dans son départ d'Ithaque, pour aller à la recherche de son père ! A son retour en Ithaque, le poëme finit. Un jour, cependant, il en *repartira* encore pour n'y plus revenir. Tout Télémaque est dans ce mot *départ ! Tout est dans* DÉPART ! TOUT EST DANS TOUT !

7° *D'Ulysse.* Tout Télémaque est dans ce mot ; c'est en cherchant son père Ulysse, que les aventures de Télémaque ont eu lieu ; mais Ulysse est l'emblême de la vertu, luttant contre l'adversité ! Toute la destinée de l'homme est encore là ! *Tout est dans* ULYSSE. TOUT EST DANS TOUT !

8° *Dans*. Tout serait dans tout, et *dans*, qui sert d'expression à cette pensée universelle, *dans* ne serait dans rien ? Il est dans tout ; car il exprime le mode d'existence de *tout* l'univers physique et intellectuel. *Dans* est synonime de rapports, d'analogie. Tout est dans ces rapports, cette analogie. *Tout est dans ce mot* DANS ; tout Télémaque y est ! TOUT EST DANS TOUT.

9° *Sa*. Voyez *se* au N° 3.

10° *Douleur*. Voyez *consoler*, N° 5.

11° *Elle*. Voyez *se* et *sa*, N°s 3 et 9.

12° *Se*. Voyez *se, la* et *elle*, N°s 3, 9 et 11.

13° *Trouvait*. *Elle se trouvait*. Elle se considérait, s'estimait, se regardait comme malheureuse. Ce mot *trouvait* exprime ici le jugement que l'homme porte et de lui-même, et de ce qui l'entoure. C'est l'homme impressionné et jugeant, non sur les réalités, mais sur ses impressions. Tout est là. L'homme tout entier y est avec ses douleurs factices et ses trompeuses joies ! Calypso était-elle malheureuse ? Je ne sais ; mais elle se *trouvait* malheureuse. Que s'était-il donc passé en elle ? Rien. Autour d'elle ? Peu de

chose. Un homme était parti! *Et Calypso ne pouvait se consoler de ce départ! Et elle se trouvait malheureuse?* Oui, tout Télemaque est dans ce mot *trouvait*. Tout l'homme est dans ce mot. *Tout est dans* TROUVAIT. TOUT EST DANS TOUT.

14° *Malheureuse*. Voyez *consoler*, *douleur* et *trouvait*, N°s 5, 10, 13.

15° *D'être*. *Être?* C'est l'existence, c'est la nature, c'est la vie, c'est tout l'homme, tout l'univers; c'est aussi tout Télémaque. *Tout est dans ce mot* ÊTRE. TOUT EST DANS TOUT.

16° *Immortelle*. *Immortalité*. C'est la vie intellectuelle et morale de l'homme; c'est Dieu lui-même, dont l'univers, l'homme et Télémaque ne sont que de faible émanations! L'homme tout entier est dans ce mot *immortelle*. *Tout est dans ce mot*; TOUT EST DANS TOUT.

Veut-on que nous poursuivions ce dictionnaire des analogies; ce développement de *tout est dans tout*.

Si tout est dans les deux premières lignes de *Télémaque*, dans chacun des mots qui

composent ces deux lignes, tout ne sera-t-il pas aussi dans chacun des mots qui composent non-seulement *Télémaque,* mais tous les livres qui existent? Et, si tout est dans un mot, tout ne sera-t-il pas dans une pensée, dans un objet, dans un fait quelconque, le premier venu?

Quand l'élève de l'Enseignement Universel voudra résumer la pensée des deux premiers paragraphes du premier livre, et qu'il y verra *douleur* et *naufrage*, ne lui sera-t-il pas facile de tout rattacher à ces deux mots? Chacun des paragraphes de *Télémaque* ne lui offrira-t-il pas des occasions semblables de tout rattacher à l'idée qui y est exprimée?

Mais s'imagine-t-on que nous appelions notre élève à faire ce travail sur chaque paragraphe, sur chaque ligne, sur chaque mot, comme je viens de le faire? Parce que nous pensons qu'avec de l'attention la chose peut se faire, s'ensuit-il que nous exigions que nos élèves la fassent?

Voulons-nous faire de nos élèves des épilogueurs, des métaphysiciens? Il nous suffit de savoir que tout est dans tout, et qu'à

mesure que l'élève accroîtra la masse de ses connaissances, il pourra rapporter tout ce qu'il verra à tout ce qu'il a déjà vu. Il nous suffit de savoir qu'en sachant un livre, on peut tout savoir, qu'il n'est pas besoin d'une immense bibliothèque, acquise à grands frais, pour former un homme, en n'oubliant pas qu'*homme* n'est pas synonime de *savant*.

Le plus pauvre paysan de France sait quelque chose. Il sait labourer la terre. Cette première base si simple suffit pour supporter tout l'édifice de son éducation, non comme savant, ce qui ne serait pas impossible; mais comme homme, ce qui est on ne peut plus facile. Il ne sait pas lire. Voyons : il sait du moins ses prières! Il sait *l'Oraison dominicale?* Ecrivez-la et faites-la lui lire par la méthode de l'Enseignement Universel. Quelques leçons doivent suffire pour cela. Qu'il l'écrive ensuite. Le voilà qui sait lire l'écriture! Il saura, par le même moyen, lire dans les livres. *Les livres!* Il ne lui en faut qu'un *seul*. Qu'il lise *Télé-*

maque ! Qu'il compare à ce qu'il lit tout ce qu'il a entendu, vu et pensé dans sa vie! Qu'il médite! qu'il réfléchisse! Il n'a pas besoin de maîtres explicateurs pour diriger lui-même l'éducation de ses enfans; ils apprendront à lire comme il a appris lui-même. Ils liront *Télémaque* devant lui; ils lui diront ce qu'ils pensent de ce qu'ils lisent, et ils vérifieront la vérité ou la fausseté de ce qu'ils ont pensé.

Que d'aussi simples notions fassent hausser les épaules à nos académiciens, je le conçois; qu'elles excitent la colère de nos professeurs universitaires, je le conçois encore: si l'Enseignement Universel devenait, en effet, universel, on n'aurait plus besoin des explications un peu coûteuses des académiciens et des professeurs explicateurs. Mais la question est toute autre pour les pères et mères de famille! Ceux-là n'ont aucun intérêt à abrutir la génération naissante. C'est pour eux que l'Enseignement Universel est fait; c'est à eux qu'il en appelle des mépris orgueilleux et des injures intéressées de

certains hommes; c'est par eux seuls qu'il consent à être jugé. Tout autre tribunal, il le récuse.

Il récuse surtout le jugement de cette Université, Capitole de la tyrannie enseignante et du monopole explicateur.

Quand le christianisme proclama ses célestes doctrines, c'est dans les rangs du sacerdoce polythéïste, c'est parmi les hommes qui vivaient de la crédulité des peuples, qu'il trouva ses adversaires les plus acharnés. Jamais il n'essaya de composer avec eux; il savait qu'il y avait entre eux et lui incompatibilité absolue, et que le règne de la vérité ne pouvait s'établir que par la ruine de l'erreur.

Il en est de même dans la question qui nous occupe : l'Enseignement Universel compte parmi ses adversaires des hommes qu'il ne convertira jamais à ses doctrines, parce qu'ils ont intérêt à en retarder la victoire. C'est une nécessité qu'il doit subir. Cette nécessité lui est commune avec toutes les institutions utiles, avec toutes les découvertes bienfaisantes, qui n'ont dû leur

triomphe qu'au zèle inébranlable, qu'au courage persévérant de leurs défenseurs.

On vient de voir ce que c'est que l'émancipation de l'intelligence; voyons maintenant ce que c'est que l'Enseignement Universel. Beaucoup de personnes confondent ces deux choses, que le fondateur a toujours soigneusement séparées.

Savoir quelque chose et y rapporter tout le reste, d'après ces trois principes :

L'âme humaine peut s'instruire par elle-même.

Tout est dans tout.

Les intelligences sont égales.

Voilà l'émancipation intellectuelle.

Voir, comparer, juger;

Substituer l'analyse à la synthèse, et réciproquement.

Voilà l'Enseignement Universel.

Il est à l'usage de ceux qui veulent tout apprendre. Or, il n'est pas nécessaire de savoir le grec et le latin, par exemple, pour être homme.

L'émancipation intellectuelle est une doctrine immense dans ses résultats, qui doit,

tòt ou tard, changer la face de la société.

Elle affranchit l'homme du joug des savans et des explicateurs; elle met la science à la portée de tous; elle établit le niveau des intelligences; elle leur rend l'égalité, que l'aristocratie intellectuelle avait rompue.

Elle est, à elle seule, une révolution toute entière, mais une révolution calme, paisible, rationelle, qui ne menace aucun intérêt, excepté les intérêts universitaires, les intérêts des hommes qui vivent des explications bonnes ou mauvaises; elle ne porte ombrage à aucun pouvoir; elle rassure, au contraire, les institutions établies; elle calme les fermentations politiques, les fièvres populaires, en montrant au citoyen que, quelque humble que soit sa condition, elle n'est pas sans dignité et sans gloire; qu'il est en son pouvoir de l'embellir, de la *dignifier*, comme disent les Anglais, de lui conquérir le respect de tous; en un mot, selon l'expression de Rousseau, elle apprend à l'homme à rester homme, en dépit du sort.

Quant à l'Enseignement Universel, plus

humble est sa mission, moins vastes sont ses prétentions. Il se borne à substituer au mode absurde d'enseignement, consacré jusqu'à ce jour par les doctrines universitaires, un mode plus rationel et plus sage, plus en harmonie avec les facultés de l'homme. Il est une conséquence de l'émancipation intellectuelle; mais il n'est pas elle, et elle n'est pas lui. Il n'y a pas partout des collèges, des universités, des académies; il y a partout des hommes et des faits; et c'est là le domaine de l'émancipation intellectuelle.

Comment procède donc cet Enseignement Universel? Je l'ai déjà dit : il voit, compare et juge. Il substitue l'analyse à la synthèse, et réciproquement. Rendons ceci plus clair.

Voici ce qu'on lit dans un journal littéraire :

« La routine tue la science. La science
« des mathématiques est redevenue à-peu-
« près stationnaire; et, pour la faire avan-
« cer, il faut, de toute nécessité, se frayer
« une route nouvelle. Qui osera l'entre-
« prendre?

« Nous avons quelques géomètres aux-

« quels on ne peut contester une très-grande « supériorité. Mais où est leur méthode? Ils « n'en ont point, ou plutôt ils ont en partie « abandonné celle de Descartes, de Newton, « de Pascal, pour en adopter une qui me « paraît incompatible avec le progrès des « sciences. Que prouvent leurs ouvrages, « sinon qu'on peut avoir un talent réel et « de vastes connaissances, et faire, pour- « tant, d'assez mauvais traités d'algèbre et « de géométrie? Ils procèdent le plus sou- « vent par la *synthèse*, c'est-à-dire en al- « lant du simple au composé. Ils commen- « cent presque tous par définir *le point, la* « *ligne, l'angle, le triangle*, etc., qui sont « des abstractions. Et encore quelles défini- « tions en donnent-ils? Des trois dimen- « sions de l'étendue, disent-ils, les surfaces « en ont deux, les lignes une seule, et le « point n'en a aucune. Et là dessus un lec- « teur ou un élève, qui aborde pour la pre- « mière fois la géométrie élémentaire, s'i- « magine que les surfaces, par exemple, « sont, non pas de simples propriétés inhé- « rentes à la matière, et dont on ne peut la

« dépouiller que par l'action de la pensée,
« mais de véritables corps d'une très-petite
« épaisseur; idée tout-à-fait fausse, résultat
« nécessaire d'une fausse méthode. Cela
« n'arriverait certainement pas, si l'on pro-
« cédait par l'analyse, c'est-à-dire en allant
« du composé au simple. Les grands philo-
« sophes ont démontré, et l'expérience dé-
« montre mieux encore, que cette méthode
« est la seule vraie, la seule bonne. En ef-
« fet, la nature d'abord nous présente des
« corps, des substances dont nous distin-
« guons successivement les rapports et les
« propriétés. Les abstractions viennent en-
« suite; elles sont le résultat de l'attention
« qui se fixe sur chacun de ces rapports,
« sur chacune de ces propriétés prises une
« à une. Les géomètres ont abandonné cette
« marche, ils ont mal fait. Il y a plus, c'est
« que, se fiant sur l'exactitude de leur scien-
« ce, ils croient n'avoir rien à changer, et
« l'on ne peut leur faire entendre raison.

« Il n'existe pas un seul traité de géomé-
« trie élémentaire où les principes soient
« clairement exposés, et où les propositions

« soient placées dans l'ordre le plus convenable, et suivent la plus grande liaison « des idées.

« Or, les principaux inconvéniens des « mauvaises méthodes, c'est de rendre les « études plus longues et plus difficiles, de « fausser quelquefois l'esprit et le jugement, « et de mettre un obstacle invincible au progrès des connaissances.

« La géométrie élémentaire n'étant qu'un « enchaînement d'idées simples et précises, « serait certainement à la portée de tous les « esprits, si on l'étudiait en suivant l'analyse; et l'on ne verrait plus alors des hommes de talent soutenir sérieusement qu'elle « est plus difficile que la littérature. » (Jh. Morand. *Athénée, mémorial des sciences, des lettres et des arts*. Novembre 1829, page 41.)

« Ce fut Bâcon qui grava, sur le frontispice du temple de nos connaissances, ces « mots : *observation, expérience, induction,* « qui renferment tout le secret des découvertes; précepte admirable qu'il faut suivre rigoureusement, et sans en déplacer « les termes; car ils vous montrent en pre-

« mier lieu les faits qui servent de base à « toutes les sciences, puis le raisonnement « qui les constitue; en premier lieu, les « données de la nature, puis les théories « que l'esprit humain peut élever sur ces « données; observer et expérimenter d'a- « bord, rapprocher ensuite vos observa- « tions, en saisir les analogies, réunir en- « fin ce qui était épars, arriver aux généra- « lités, aux définitions; avancer en simpli- « fiant, perfectionner en résumant, parve- « nir enfin aux formules les plus abrégées, « à l'unité, si c'est possible; au systême : « voilà les conséquences du précepte de Bâ- « con : conséquences qu'il ne démêla sans « doute pas tout entières, mais qui ont « depuis été mises au jour par Locke, Con- « dillac, Destutt-Tracy, Laromiguière, etc.

« Voilà les hommes qui ont tracé la rou- « te : les progrès des sciences dépendront, « à l'avenir, comme ils ont dépendu dans le « passé, de la fidélité avec laquelle on saura « la suivre. » (ARMAND MARRAT. *Athénée*. Novembre 1829, page 31.)

Nous pensons que l'homme qui a vraiment

frayé la route, c'est M. Jacotot, et que tous les grands penseurs que cite ici l'écrivain n'avaient encore donné à cet égard que des indications vagues, avec lesquelles il était encore très-possible de s'égarer.

Mais il ne résulte pas moins des citations que nous venons de faire, que le seul moyen de perfectionner les sciences, c'est de renverser complètement l'ordre dans lequel on les a étudiées jusqu'à ce jour. Ce qui en résulte encore, c'est l'aveu du vice fondamental dont l'enseignement est universellement entaché. C'est le besoin évident d'un remède efficace à un mal depuis si long-temps enraciné dans les habitudes du monde scientifique et littéraire.

Eh bien ! ce que ces deux écrivains réclament, l'un pour les sciences mathématiques, l'autre pour les sciences philosophiques, l'Enseignement Universel le fait pour l'étude de toutes les branches des connaissances humaines. Il procède sans cesse du composé au simple, et il ne présente les règles que comme vérifications des faits. Donnons des exemples.

*Lecture**. Le maître lit les mots. L'élève les répète après lui. On passe ensuite aux syllabes, puis aux lettres. On fait au rebours de l'ancien système, qui débute par l'alphabet.

Écriture. On donne un modèle. L'élève le copie. Il compare son ouvrage avec le modèle. Il considère chaque mot séparément, puis chaque lettre, puis chacun des tracés qui forment ces lettres. L'ancien système débute par des ronds et des barres, et finit par où nous commençons.

Langue maternelle. L'élève lit un paragraphe de Télémaque et l'apprend par cœur. Il le décompose en phrases, ces phrases en propositions, ces propositions en mots. Il s'attache à bien comprendre le sens de chaque phrase, de chaque proposition, de chaque

* Nous nous bornons à donner ici un simple aperçu de l'application de la méthode à différentes branches de l'enseignement. On publie en ce moment, sous le titre de *Cours complet d'éducation d'après la méthode Jacotot*, une série de petits volumes que nous recommandons à nos lecteurs. Ce Cours est ainsi divisé : lecture, langue maternelle, grammaire, histoire, improvisation parlée et musicale, géographie, mathématiques, dessin, peinture, musique, langues anglaise, latine, italienne, etc. *Chaque partie se vend séparément* 75 c.

mot. Voilà l'analyse. Il procède ensuite par la synthèse, c'est-à-dire qu'avec ces mots, ces propositions et ces phrases, il reconstruit un tout analogue à celui que lui offre son livre. De-là :

Les synonimes de mots,
Les synonimes de pensées,
Les traductions,
Les imitations,

Et tous les autres exercices qu'on peut voir dans l'ouvrage du fondateur, intitulé *Langue Maternelle*.

Langues mortes, langues vivantes. L'élève procède comme dans sa langue maternelle. Seulement, outre les faits de son livre, l'élève trouve en regard la traduction de ces faits. Son esprit a donc une double opération à faire; l'une sur la langue qu'il apprend, l'autre sur sa langue maternelle qui lui sert d'interprète.

Ainsi l'élève apprend par cœur le texte de la langue qu'il étudie. A l'aide de la traduction, il se rend compte de ce texte. Il l'analyse, c'est-à-dire qu'il le décompose phrase par phrase, proposition par propo-

sition, mot par mot. Ce travail accompli, avec les mots et les tournures que la mémoire a retenus, il reconstruit un tout analogue.

Dessin. L'élève dessine d'après la bosse un tout complet, la tête d'Apollon, par exemple. De l'ensemble il passe aux détails. Il compare ce qu'il a fait avec son modèle.

Mathématiques. L'élève commence par le plus grand commun diviseur, d'où il déduit toutes les formules et toutes les opérations arithmétiques. Il procède de même pour l'algèbre.

Géométrie. L'élève commence par une proposition assez compliquée pour retrouver facilement, dans les élémens qui la composent, les élémens qui doivent former toutes les autres. On a adopté les sections coniques comme début.

Histoire. On lit une histoire quelconque, l'Histoire de France, ou l'Histoire Romaine, ou l'Histoire de la Grèce. On y rattache toutes les autres.

Pour l'Histoire Universelle, on prend Bossuet. On le lit : on analyse les faits. On rai-

sonne. On compare un fait à un autre fait, un grand homme à un autre. Enfin, on raconte.

Géographie. On étudie la carte d'un pays. On l'analyse, on y rapporte la carte de tous les autres pays. Enfin, par la synthèse, on refait les diverses cartes de mémoire *.

C'est par les mêmes principes qu'on procède pour la musique, la peinture, les sciences chimiques et naturelles. Partout le grand principe de l'analyse pour commencer, et la synthèse pour finir ; partout les abstractions ne venant qu'après les faits pour les résumer, les coordonner, les lier en un tout complet.

L'Enseignement Universel n'est pas absolument nouveau. J.-J. Rousseau, Rollin, Nicolle, Bâcon, Descartes, Loke et Condillac l'avaient entrevu : mais aucun d'eux ne l'avait systématisé. M. Jacotot a eu ce mérite. Ce mérite est immense.

C'est l'émancipation intellectuelle qui est nouvelle ; nul ne l'avait entrevue avant M. Jacotot. Cette découverte est, dans le monde

* Voyez *L'Enseignement Universel en présence de l'Enseignement Mutuel.*

universitaire.

moral et intellectuel, ce que fut, dans le monde physique, la découverte de la loi de l'attraction.

Gloire à l'auteur de cette grande découverte ! Que la conscience de l'immense service qu'il a rendu aux hommes le console de leur injustice ! Lorsque, dans sa studieuse retraite, le bruit de ces combats que nous livrons pour la défense de sa doctrine arrivera jusqu'à lui, que la paix de sa vieillesse n'en soit point troublée ! Que le bonheur de ses vieux jours n'en soit point altéré ! La voix de tous les vrais amis de l'humanité couvrira bientôt celle de nos détracteurs. L'Enseignement Universel continuera de répandre ses bienfaits jusques sur les insensés qui l'outragent. Ainsi, l'on dit que certains peuples d'Afrique attendent le lever de l'astre du jour pour l'insulter par leurs cris sauvages. Bientôt l'horison enflammé annonce l'approche du Dieu. Il paraît enfin. Il s'élance, il poursuit dans les cieux sa course glorieuse, et les cris de ses blasphémateurs se perdent dans les flots de lumière dont il les inonde.

C'est ici que je terminerai cette défense, déjà trop longue peut-être au gré du lecteur. Il ne m'a pas été possible de traiter en moins de mots tant de questions graves et importantes, soulevées par la cause que je me proposais de défendre. On remarquera que j'ai écarté avec soin de cette discussion toutes les questions de personnes. Nos adversaires ne peuvent point se rendre le même témoignage. C'est aux personnes surtout que leur critique s'est attachée; que n'ont-ils point dit du fondateur de l'Enseignement Universel et de ses disciples ? Ils ont mis tout en œuvre pour lasser la patience d'un vieillard plein d'énergie et de verdeur. Ils ont jeté les hauts cris, lorsque le philosophe de Louvain a répondu à leurs sarcasmes par les traits inoffensifs d'une bienveillante ironie et d'une innocente gaîté. La logique, parfois rude et peu courtoise, du père de famille a pu leur déplaire*. La visite d'un député universitaire n'a pas été

* Voyez, dans le *Journal de l'Emancipation intellectuelle*, les *Entretiens du père du famille.*

reçue avec une grande déférence*. Mais à qui la faute ? Que l'ambassadeur n'exhibait-il ses lettres de créance ? Pourquoi faire mystère de sa mission ? Mais, de bonne foi, qu'ont de commun ces choses avec le mérite ou le démérite de la méthode ? Quand vous aurez donné, avec une hauteur tant soit peu impolie, des leçons de politesse au fondateur de l'Enseignement Universel, l'Enseignement Universel n'en sera-t-il pas moins une immense amélioration dans l'instruction nationale ? Le style de M. Jacotot vous déplaît ? Vous ne le trouvez pas assez académique ? Laissez-là son style et jugez sa méthode. Le style de Newton était-il un modèle de pureté classique ? Et parmi les grands noms que l'humanité cite avec orgueil, en est-il beaucoup au-dessus de Newton ? Quand l'émancipation intellectuelle aura accompli les destinées qui lui sont promises, quand elle aura fait le tour du monde, on s'étonnera, sans doute, que d'aussi petits

* Visite de M. Guignaud à Louvain, de la part du ministre de l'Instruction publique, M. de Vatimesnil.

moyens aient pu retarder le triomphe d'un aussi grand bienfait; et qu'on n'ait pas trouvé de meilleur expédient, pour combattre le géant, que de l'attaquer avec des armes de pygmée.

L'émancipation intellectuelle triomphera; ils se dissiperont ces nuages de poussière qu'on essaie de soulever autour d'elle. Les personnalités, les injures, les froids quolibets, tout cela disparaîtra. Le bienfait restera.

LA VÉRITÉ EST GRANDE, ELLE FINIRA PAR PRÉVALOIR.

Veritas est magna, et prævalebit.

FIN.



